



Pajukangas Antti

”Suurin minun työhöni ja jaksamiseen vaikuttava asia” – Peruskoulun opettajien kokemuksia työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksesta työhön ja työssä jaksamiseen

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2020



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Suurin minun työhöni ja jaksamiseen vaikuttava asia” – Peruskoulun opettajien kokemuksia työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksesta työhön ja työssä jaksamiseen (Pajukangas Antti)

Pro gradu -tutkielma, 89 sivua, 3 liitesivua

toukokuu 2020

---

Koulujen työrauha ja opettajien työssä jaksaminen nousevat säännöllisesti pinnalle koulumaailmaa ja opettajia koskevassa keskustelussa. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää koulujen työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksia peruskoulun opettajien työhön ja työssä jaksamiseen. Tarkastelun kohteena ovat opettajien kokemukset työrauhan haasteista ja niiden vaikutukset opettajien työhön ja työssä jaksamiseen. Toisena tarkastelun kohteena ovat opettajien kokemukset siitä, kuinka opettajat voivat tukea omaa työssä jaksamistaan koetuista työrauhan haasteista huolimatta. Tutkielman aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella marraskuussa 2019. Tutkielman metodologinen lähestymistapa on fenomenografia, joka kuuluu laadullisten tutkimussuuntausten piiriin.

Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu työrauhan ja työssä jaksamisen käsitteiden ympärille, joita tarkastellaan pääasiassa opettajan näkökulmasta käsin. Työrauha ja työrauhassa esiintyvät haasteet eivät ole käsitteinä yksiselitteisiä, vaan niiden tarkastelussa on aina huomioitava arvioijan subjektiivisuus. Työssä jaksaminen on välttämätöntä, jotta opettaja jaksaa tehdä opetus- ja kasvatustyötä. Opettajan työssä jaksamiseen vaikuttavat monet eri tekijät niin yksilön kuin yhteisön näkökulmasta tarkasteltuna, joten yksiselitteisiä toimintatapoja työssä jaksamiseen on haasteellista antaa.

Tutkielman tulosten mukaan suurin osa opettajista kokee työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikuttavan jollain tapaa negatiivisesti työssä jaksamiseen. Vaikutukset näkyvät opettajien työssä jaksamisessa joko suoraan tai epäsuorasti työn kautta, johon työrauhassa esiintyvät haasteet usein vaikuttavat. Osa opettajista koki, että työrauhan haasteet eivät vaikuta työssä jaksamiseen. Vaihtelevien kokemusten taustalla esiintyy opettajien subjektiivisia käsityksiä ja kokemuksia aiheesta, jotka selittävät omalta osaltaan kokemusten kirjoa. Tutkielma vahvistaa omalta osaltaan näkemystä työrauhassa esiintyvien haasteiden negatiivisesta vaikutuksesta opettajien työssä jaksamiseen sekä näiden käsitteiden välistä syy-seurausyhteyttä.

Avainsanat: työrauha, työrauhan haasteet, työssä jaksaminen, fenomenografia

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Tutkielman teoreettinen viitekehys .....</b>	<b>7</b>
2.1	Työrauha .....	7
2.2	Työrauhassa esiintyvät häiriöt ja ongelmat .....	10
2.3	Opettajan työssä jaksaminen .....	14
2.4	Opettajan työssä jaksamista tukevat toimintamallit .....	15
2.5	Opettajan työssä jaksamisen kompastuskivet .....	18
<b>3</b>	<b>Tutkielman toteutus .....</b>	<b>23</b>
3.1	Fenomenografinen lähestymistapa .....	23
3.2	Aineiston keruu ja kohderyhmä .....	25
3.3	Aineiston analyysi .....	28
3.4	Tutkielman luotettavuus ja eettisyys .....	32
<b>4</b>	<b>Tutkielman tulokset .....</b>	<b>36</b>
4.1	Opettajien kokemuksia työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksesta työhön .....	36
4.1.1	<i>Kokemuksia työtä haittaavista vaikutuksista .....</i>	<i>37</i>
4.1.2	<i>Kokemuksia työmäärää lisäävistä vaikutuksista .....</i>	<i>41</i>
4.2	Opettajien kokemuksia työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksesta omaan jaksamiseen .....	43
4.2.1	<i>Negatiivisia kokemuksia psyykeen tasolla .....</i>	<i>44</i>
4.2.2	<i>Kokemuksia riittämättömyydestä .....</i>	<i>49</i>
4.2.3	<i>Kokemuksia yksin jäämisestä .....</i>	<i>53</i>
4.2.4	<i>Kokemuksia työn ulkopuolelle ulottuvista vaikutuksista .....</i>	<i>58</i>
4.2.5	<i>Kokemuksia fyysisistä haitoista .....</i>	<i>60</i>
4.3	Opettajien kokemuksia työssä jaksamisen tukemisesta .....	61
4.3.1	<i>Ymmärtävä ja tiedostava suhtautuminen .....</i>	<i>62</i>
4.3.2	<i>Opettajan kokemus hallinnan tunteesta .....</i>	<i>67</i>
<b>5</b>	<b>Yhteenveto ja johtopäätökset .....</b>	<b>73</b>
<b>6</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>77</b>
	<b>Lähteet .....</b>	<b>79</b>
	<b>Liite .....</b>	<b>87</b>

# 1 Johdanto

Julkisuudessa on puhuttu paljon koulujen lisääntyvistä työrauhaa koskevista ongelmista ja siitä, kuinka ne vievät opetustyöltä mielekkyyden. Esillä on ollut näkemyksiä esimerkiksi siitä, kuinka tilanne johtaa opettajien laajamittaiseen loppuun palamiseen (Stenberg, 2011, 133). Alalle opiskelevien keskuudessa huolta on herättänyt muun muassa Opettaja-lehdessä julkaistut kirjoitukset, joiden pohjalta tilanteesta on välittynyt jopa todellisuutta huonompi kuva (Saloviita, 2014, 32). Myös median koulua koskeva kielteinen uutisointi on aiheuttanut kritiikkiä (Taajamo & Puhakka, 2019, 89). Aihe on hyvin ajankohtainen, sillä esimerkiksi vuonna 2020 järjestetyn Educa-messun, eli opetusalan valtakunnallisen suurtaapahtuman pääteemana oli ”hyvinvointi opinpoluilla, työssä ja elämässä.” Koulujen työrauha ja opettajien jaksaminen ovat tärkeitä asioita monesta näkökulmasta tarkasteltuna, mikä oletettavasti pitää yllä jatkuvaa keskustelua aiheen tiimoilta. Oman lisänsä vallitsevaan keskusteluun tuo yhteiskuntamme nopea muutostahti, jonka heijasteet näkyvät väistämättä kouluissa (Salovaara & Honkonen, 2013, 247; Lindén, 2010, 12-14).

Työrauhaan liitetyn keskustelun pääasiallinen konteksti on useimmiten peruskoulu (Julin & Rumpu, 2018), ei niinkään toisen tai kolmannen asteen oppilaitokset. Tähän oletettavasti vaikuttaa oppivelvollisuus, joka päättyy peruskouluun, ainakin toistaiseksi. Syyttävällä sormella osoitellaan moneen suuntaan. Syitä työrauhassa esiintyviin haasteisiin haetaan muun muassa leikkauksista, joita on tehty koulutukselle myönnettävistä resursseista, opetussuunnitelmauudistuksesta ja oppilaista, jotka häiritsevät tuntia sopimattomalla käytöksellään sekä heidän vanhemmistaan, jotka ovat laiminlyöneet kasvatusvelvoitteitaan. Työrauhassa esiintyvät haasteet ovat kuitenkin moninaisia. Perusasiat tuntuvat toistuvan, mutta kokemus haasteiden laadusta ja määrästä vaihtelee. Opettajat kokevat haasteet hyvin erilaisista näkökulmista (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, 9).

Työrauhassa esiintyvät haasteet näyttävät tutkimusten perusteella heijastuvan negatiivisesti opettajien kokemukseen työssä jaksamisesta (Bottiani, Duran, Pas & Bradshaw, 2019; Närhi, Kiiski & Savolainen, 2017; Malinen & Savolainen, 2016; Klassen & Chiu, 2010). Työrauhan haasteiden inhimillisestä luonteesta (Sigfrids, 2009, 92) huolimatta haasteet tuntuvat turhauttavan ja väsyttävän opettajia etenkin silloin, kun ne ovat jatkuvia ja pitkäkestoisia. On hyvin todennäköistä, että kouluilla ei ole aina tarjota resursseja niihin tarpeisiin, mihin kulloinkin olisi tarvetta, joten opettajat joutuvat pärjäämään erinäisissä tilanteissa yksin.

Toisaalta opettajan työtä on perinteisesti leimannut vahva yksin pärjäämisen mentaliteetti (Luukkainen, 2005, 4). Se ei kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että opettajien on tärkeä huolehtia omasta jaksamisestaan (Nevalainen & Nieminen, 2010).

Työssä jaksamisen näkökulma työrauhan tarkastelussa nousee halusta saada työkaluja oman työssä jaksamisen tukemiseen. Aiheen merkityksellisyys avautuu myös niistä näkökulmista, joita vallalla oleva keskustelu tuntuu työrauhassa esiintyville haasteille antavan. Puheet opettajien työn raskaudesta tuntuvat olevan uusi normaali, joka jollain tapaa liitetään opettajan työhön kuuluvaksi ominaisuudeksi. Tämän tutkielman tarkoitus on selvittää, millä tavoin työrauhassa koetut haasteet vaikuttavat opettajien työssä jaksamiseen. Samalla haluan tuoda näkyväksi työrauhan haasteisiin liittyviä taustatekijöitä, jotka vaikuttavat siihen ikään kuin pinnan alla.

Tämän tutkielman keskiössä ovat opettajien käsitykset ja kokemukset siitä, kuinka työrauha ja siinä esiintyvät haasteet vaikuttavat opettajien työhön ja työssä jaksamiseen. Tämän lisäksi esillä ovat opettajien käsitykset ja kokemukset siitä, millä tavoin opettajien työssä jaksamista voidaan tukea haasteiden keskellä, mutta myös yleisesti. Haluan antaa äänen opettajien käsityksille ja kokemuksille tutkittavasta aiheesta. Ajattelen niin, että opettajien käsityksiä ja kokemuksia kuuntelemalla tehdään näkyväksi opettajan työn kuormittavia puolia. Näkyväksi tekeminen antaa mahdollisuuksia puutteiden korjaamisen.

Opettajan näkökulma toimii koko tutkielman keskeisenä rajauksena. Työrauhaa, työrauhassa esiintyviä haasteita ja työssä jaksamista tarkastelen tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä pääsääntöisesti opettajan näkökulmasta käsin, sillä muut näkökulmat eivät ole tutkielman kannalta relevantteja. Tämän tutkielman innoittajana toimii kandidaatin tutkielmani (Pajukangas, 2018), jossa tarkastelin opettajan keinoja työrauhan rakentamiseksi. Tähän tarkastelukulmaan en tässä tutkielmassa enää suoranaisesti palaa, vaikka jossain määrin se on esillä etenkin tutkielman loppupuolella, jossa tarkastellaan aineiston pohjalta opettajien työssä jaksamisen tukemista. Tämän tutkielman tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet näistä lähtökohdista seuraavanlaisiksi:

- 1) Millä tavoin työrauhassa koetut haasteet vaikuttavat opettajien työhön ja työssä jaksamiseen?
- 2) Mitkä asiat tukevat opettajien työssä jaksamista työrauhassa koettujen haasteiden keskellä?

## 2 Tutkielman teoreettinen viitekehys

Tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan työrauhan ja työssä jaksamisen käsitteitä. Työrauhan osalta tarkastelun kohteena ovat erityisesti käsitteelle annetut merkitykset. Työssä jaksamista tarkastellaan pääsääntöisesti opettajan näkökulmasta. Tarkastelun kohteena ovat opettajan työssä jaksamisen käsitteen lisäksi työssä jaksamisen tukeminen ja työssä jaksamiseen negatiivisesti vaikuttavat tekijät, joiden tarkastelussa korostuu työrauhan merkitys työssä jaksamiseen.

### 2.1 Työrauha

Luokan järjestyksenpito alkoi kiinnostaa laajasti 1950-luvulla. Varhaisimmat huomiot kohdistuivat yleensä siihen, kuinka vaikuttaa behavioraalisin keinoin mahdollisimman tehokkaasti yksittäisiin oppilaisiin. 1970-luvulla huomion painopiste siirtyi kuitenkin jo laajemmin koskemaan kokonaisuutena koko luokkatilannetta. Alan kirjallisuus takaa, että työrauha-asioihin on nykypäivänä tarjolla vahva tieteellinen perusta. Laajan kiinnostuksen myötä alan tutkimuskirjallisuus käsittää nykyään jo tuhansia julkaisuja. Valmiita koulutustuotteita ja kirjallisuutta on kattavasti saatavilla. Koulutuspakettien lisäksi alan ammattilaiset tarvitsevat myös empiiriseen tutkimustietoon pohjautuvaa kokonaisnäkemyksiä, sekä sen jatkuvaa päivittämistä. (Saloviita, 2014, 21.)

Työrauha-asioista on tehty paljon tutkimusta (Saloviita, 2014; Jones & Jones, 2007). Alaa koskevassa kansainvälisessä tutkimuksessa käytetään usein käsitettä ”luokanhallinta” (*classroom management*), joka on jo pidempään ollut keskeinen käsite kasvatuksen kentällä (Emmer & Stough, 2001). Luokanhallinnan voi nähdä työrauhaa laajempänä käsitteenä (Belt, 2013, 21). Lane, Menzies, Bruhn ja Crnabori (2001, 14) toteavat, että hyvät luokanhallintataidot mahdollistavat myös hyvän opetuksen. Malisen ja Savolaisen (2016) mukaan luokanhallintataidot ovat yksi opettajan tärkeimmistä taidoista. Koskeniemi ja Hälinen (1978, 245) ovat todenneet, että opettamista ja työrauhasta huolehtimista ei voi erottaa toisistaan, vaikka niitä voikin tarkastella toisista erillään olevina asioina.

Aiemmin työrauha-käsitteen tilalla puhuttiin koulukurista ja kurinpito-ongelmista, mutta näiden käsitteiden ongelmaksi muodostui se, että niitä käytettäessä korostuivat valvonta ja rangaistukset. Tämän lisäksi oppilaiden velvollisuuksien painotuksesta on siirrytty painottamaan oppilaiden oikeuksia. Työrauhan ajatellaan olevan käsitteenä myönteisempi ja

oppilaskeskeisempi, kuin kuri, jota on aiemmin saatettu pitää jopa kasvatuksen päämääränä. Työrauhaa voidaan tarkastella välineellisesti oppimisen mahdollistajana, jonka avulla taataan keskittyminen oppitunnin tavoitteisiin. Saavutettu työrauha puolestaan mahdollistaa sen, että oppilaan ja opettajan voimavarat suuntautuvat oikeisiin asioihin ja tuottavat näin ollen toivottuja tuloksia. Toivotut tulokset ovat yleensä motivoimassa yksilöitä seuraaviin oppimistilanteisiin. (Holopainen, ym., 2009, 9.)

Suomalaiseen kasvatustieteeseen työrauha-käsitteen on tuonut Matti Koskenniemi 1940 luvulla. Koskenniemi korosti, että työrauha liittyy aina oppilaan itsehallinnan kehittämiseen. (Koskenniemi & Hälinen, 1978, 246.) Hirsjärvi (1983) tarkastelee työrauhaa koko luokan tasolla ajan hengen mukaisesti (vrt. Saloviita, 2014, 21) ja määrittelee työrauhan luokassa vallitsevaksi rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi. Tämä edellyttää kaikilta yhteisön jäseniltä sisäistettyä kurinalaista toimintaa, johon kuuluu yhteisön laatimien sopimusten ja sääntöjen noudattaminen. Hän toteaa työrauhan olevan subjektiivinen, suhteellinen ja muuttuva käsite, joka ottaa huomioon opetustilanteet ja opetusaineet, oppilaiden iän, yhteisöön kuuluvien jäsenten persoonallisuuden sekä koulun ympäriltä tulevat yhteiskunnan vaikutteet. (Hirsjärvi, 1983, 196.)

Työrauha -käsitteen subjektiivisuutta on painotettu jo vuonna 1973 painetussa kouluhallituksen työrauhaa koskevassa muistiossa. Muistiossa todettiin, että työrauhan tarkastelussa ovat vahvasti läsnä arvioijan persoonallisuus sekä opetukselliset ja kasvatukselliset näkemykset. Muistiossa työrauha liitettiin osaksi oppilaita ja oppimisympäristön ominaisuuksia. (Holopainen, ym., 2009, 14; Naukkarinen, 1999, 20.) Vuonna 1980 Kouluhallitus otti työrauhan uudestaan käsittelyyn aiheen ympärille nousseen keskustelun myötä. Uuden muistion pohjana käytettiin OAJ:n ja Kouluhallituksen yhteistä työrauhakartoitusta vuodelta 1976. Muistiossa päädyttiin jälleen samaan lopputulemaan siitä, että työrauha on käsitteenä monimuotoinen ja subjektiivinen. (Holopainen, ym., 2009, 15.)

Työrauha ymmärretään nykyäänkin subjektiivisena ja tilannesidonnaisena käsitteenä, johon omat vaikutteensa ovat aina tuoneet eri aikakausien käsitykset esimerkiksi siitä, millaisena kasvatus nähdään ja ymmärretään (Julin & Rumpu, 2018, 22; Levin & Nolan, 2010, 22-23; Holopainen, ym., 2009, 9; Naukkarinen, 1999, 20). Koulun työrauha on suhteellisen riippuvainen siitä, kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan (Naukkarinen, 1999, 20; Erätuuli & Puurula, 1990, 3). Työrauhan määritelmä vaihtelee eri oppiaineissa ja opetustilanteissa. Määrittelyssä täytyy ottaa huomioon oppilaan ikä, kouluyhteisössä vaikuttavien henkilöiden



persoonallisuus sekä ympäröivän yhteisön vaikutus. (Naukkarinen, 1999, 20; Erätuuli & Puurula, 1990, 2-3; Hirsjärvi, 1983, 196.)

Opettajien ja oppilaiden antamat määritelmät työrauhalle eivät välttämättä ole yhteneväisiä (Holopainen, ym., 2009, 9). Salovaaran ja Honkosen (2011, 130) mukaan oppilaiden ja opettajien näkemykset työrauhasta voivat poiketa toisistaan hyvinkin paljon. Myös Erätuuli ja Puurula (1990) tarkastelevat työrauhaa painottaen sen kokemuksellisuutta, johon vaikuttavat opettajien ja oppilaiden omat lähtökohdat ja tilannearviot. Oppilaan kannalta työrauha voi merkitä opiskelurauhaa tai joskus vain oleskelurauhaa. Opettajan kannalta voidaan virallisesti puhua opettamisrauhasta, mutta välillä myös kulissinomaisesta näennäisrauhasta, jolla voi peittää alleen vaikkapa välinpitämättömän opetuksen. (Erätuuli & Puurula, 1990, 15.)

Matti Koskenniemen korostama itsehallinnan kehittäminen (Koskenniemi & Hälinen, 1978, 246) liitetään edelleenkin osaksi työrauhaa ja siihen liittyviä kasvatuksellisia tavoitteita (Saloviita, 2014, 24). Yleisesti ajatellaan, että työrauhan ylläpitäminen on erottamattomasti osa kasvatusta, ja sen tavoitteena on kehittää oppilaan itsehallintaa sekä muita sosiaalisia taitoja. Näitä taitoja pidetään tärkeinä, koska niiden kautta oppilas kykenee osallistumaan ja kuulumaan luokkayhteisöön. Nykyään on selvää, että työrauha nähdään paljon laajempuna kokonaisuutena, kuin pelkkänä hiljaisuutena. Hiljaisuus ei ole synonyymi työrauhalle ja tehokkaalle työskentelylle, vaan se voi kertoa myös passiivisuudesta ja jopa opettajan pelosta. (Saloviita, 2014, 24; Salovaara & Honkonen, 2011, 130.) Saloviidan (2014) mukaan hiljaisuus on mahdollista saada luokkaan uhkailun tai rankaisemisen avulla. Kääntöpuolena on kuitenkin se, että samalla oppilaat saadaan opiskeluhaluttomiksi. Luokka voi olla hiljainen ja rauhallinen, vaikka kukaan oppilaista ei opiskelisi mitään. Ulkoisen kontrollin, kuten rangaistusten uhalla saatu työrauha vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden kehittymiseen. (Saloviita, 2014, 24.) Myös Erätuuli ja Puurula (1990) ovat sitä mieltä, että hiljaisuus voi olla vain rangaistuksilla ja uhkailemalla aikaansaatua, eikä se silloin ole merkki työrauhasta. He käyttävät tämänkaltaisesta tilanteesta nimitystä näennäisrauha, joka voi peittää alleen esimerkiksi välinpitämättömän opetuksen. (Erätuuli & Puurula, 1990, 15-16.)

Tehokkaaseen työskentelyyn ja oppimiseen voidaan jopa tarvita puheensorinaa ja työskentelyn ääniä, sillä oppiminen ei välttämättä edes onnistu parhaiten hiljaisessa luokassa (Saloviita, 2014, 23; Salovaara & Honkonen, 2011, 130; Holopainen, ym., 2009). Nykypäivän tavoiteltavana asiana autoritäärisen kasvatuksen sijaan pidetään tavoitteellista ja tehtävien mukaista toimintaa, joka on myös kurinalaista. Pedagogiikan muuttumisen myötä

autoritaariseen kasvatukseen liitetty ehdottoman hiljaisuuden vaatimus on väistynyt, vaikka hiljaisuuden käsite kulkee edelleenkin mukana työrauhaa koskevassa keskustelussa. Hiljaisuus ei kuitenkaan ole sama asia, kuin työrauha. (Holopainen, ym., 2009, 10.) Helamaa (2008, 64) muistuttaa, että hiljaisuuden sijaan työrauhan lähtökohta on opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttaminen.

Aravirta ja Aalto-Setälä (2004) toteavat, että opetuksen järjestämiseen tarvittavaa järjestystä, eli työrauhaa ei tule ymmärtää olotilana, jota ylläpidetään rangaistusten tai niiden uhan avulla. Heidän mukaansa tärkein ja kestävin menetelmä työrauhan ylläpitämiseksi on luoda opetus ja toiminta kiinnostavaksi sekä haluttavaksi, jolloin koulussa työskentelevien huomio suuntautuu automaattisesti tähän. Näin toimiessa työrauha palvelee myös oppimistuloksia. Työrauhan saavuttamisen kannalta keskeistä on huolehtia siitä, että opetuksessa ja oppimisessa vallitsee hyvä henki. Kouluissa ja oppilaitoksissa työskentelevän kokemukset työssään viihtymisestä sekä siitä, että he tekevät arvokasta työtä, tukevat omalta osaltaan työrauhan saavuttamista. Viime kädessä työrauhan ylläpitämiseksi kouluilla ja oppilaitoksilla on kuitenkin oikeus käyttää säännöksiensä mukaista kurinpitovaltaa. (Arajärvi & Aalto-setälä, 2004, 157-158.) Perusopetuslain (628/1998, §35) mukaan oppilaan edellytetään suorittavan tunnollisesti hänelle asetetut tehtävät ja käyttäytymään asiallisesti.

## **2.2 Työrauhassa esiintyvät häiriöt ja ongelmat**

Työrauhassa esiintyviin haasteisiin liittyvää keskustelua on eri tutkijoiden toimesta käyty aikojen saatossa hyvin erilaisin synonyymein ja määritelmin. Saloviita (2014) käyttää muun muassa termiä työrauhaongelma. Hän määrittelee työrauhaongelman sellaiseksi toiminnaksi, joka haittaa oppilaan tehokasta opiskelua ja itsehallinnan kehittämistä. (Saloviita, 2014, 25.) Levin ja Nolan (2010, 23) määrittelevät työrauhassa esiintyvät ongelmat sellaiseksi käyttäytymiseksi, joka häiritsee opettamista, loukkaa toisen oikeutta opiskella, aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa tai aiheuttaa tuhoa ympäristölle. Charles (2005) tarkastelee asiaa oppilaiden näkökulmasta ja toteaa työrauhaongelmien olevan sellaista käyttäytymistä, joka häiritsee oppilaan omien oppimistavoitteiden täyttymistä. Käyttäytymisestä muodostuu silloin työrauhaongelma, jos se häiritsee oppilaan oppimista ja opettajan opettamista, on muita uhkaavaa tai rikkoo yhteiskunnan moraalia tai lakeja vastaan. (Charles, 2005, 3.) Julin ja Rumpu (2018) puhuvat häiriö- ja ongelmatilanteista. Tällaisia tilanteita ovat heidän mukaansa sellaiset tilanteet, jotka estävät luokan oppimistapahtumaa ja häiritsevät koulutyöskentelyä

sekä heikentävät kouluyhteisön viihtyvyyttä ja rikkovat sovittuja sääntöjä. (Julin & Rumpu, 2018, 22.)

Erätuuli ja Puurula (1990) käyttävät käsitettä työrauhahäiriö. He määrittelevät työrauhahäiriön opetustapahtuman näkökulmasta tarkasteltuna sellaiseksi tilanteeksi, jossa oppimistavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu tai estyy. (Erätuuli & Puurula, 1990, 16.) Naukkarinen (1999) käyttää työrauhan rinnalla käsitettä ”oppilaan ei toivottu käyttäytyminen”. Hän määrittelee sen tarkoittamaan kaikkea sitä oppilaan toimintaa, joka häiritsee koulun työrauhaa ja on kenen tahansa koulussa työskentelevän toiveiden vastaista. ”Ei toivottu käyttäytyminen” ei ole määritelmänä hänen mukaansa niin leimaava, kuin yksilöä diagnosoivat määritelmät, joita ovat muun muassa ”sopeutumattomuus” ja ”käyttäytymishäiriöisyys”. (Naukkarinen, 1999, 22.)

Gordon (2006) käyttää käsitettä ”ristiriita”. Käsitteellä hän viittaa sellaiseen tilanteeseen, jossa kahden tai useamman ihmisen tarpeet aiheuttavat keskenään ristiriidan. Hänen mukaansa tällaiset tilanteet ovat koulumaailmassa väistämättömiä ja toistuvia, sillä oppilaiden ja opettajien tarpeet ovat usein ristiriidassa keskenään, jolloin syntyy konflikti eli ristiriitatilanne. Ristiriitatilanteet ovat hänen mukaansa täysin inhimillisiä. (Gordon, 2006, 229-233.) Sigfrids (2009, 92) puolestaan toteaa, että ristiriitoja ja konflikteja syntyy väistämättä silloin, kun pieneen tilaan ahtautuu paljon oppilaita ja henkilökuntaa. Myös Blomberg (2008) nostaa esille luokkayhteisöissä esiintyvien häiriöiden inhimillisen luonteen. Hänen mukaansa häiriöt koetaan usein kielteisinä, vaikka niihin liittyy sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna niin kutsuttu totuuden hetki. Tällaisessa tilanteessa luokkayhteisö joutuu koetukselle, mutta jos se kestää koetuksen, häiriötilanteen laukeaminen vahvistaa yhteisön jäsenten välisiä suhteita ja puhdistaa yhteisön ilmapiiriä. (Blomberg, 2008, 26.) Salovaara ja Honkonen (2011, 148) puolestaan toteavat, että turvallisessa luokassa on tilaa haasteellisille hetkille ja ristiriitatilanteille.

Koulujen työrauhassa esiintyvät häiriöt ja ongelmat ovat ymmärrettävästi monimutkainen ilmiö, joihin on haettu syitä muun muassa oppilaista, opettajista, opetusjärjestelyistä, kodeista ja yhteiskunnasta (Holopainen, ym., 2009, 21). Kouluhallinnon vuosina 1973 ja 1980 tekemissä koulujen työrauhaa koskevista muistioista tarkastelun kohtia olivat työrauhahäiriöt ja niihin johtavat syyt. Yhteys työrauhahäiriöihin nähtiin muun muassa koulun traditionaalisuudella ja tavoitteiden selkiintymättömyydellä, oppilashuollon puutteilla, kouluyhteisön jäsenten välisillä suhteilla, oppilaskohtaisilla tekijöillä sekä yhteiskunnan

kouluasenteilla. Uudemmassa muistiossa työrauhahäiriöiden syyt jaettiin koulun ulkopuolisiin ja koululaitoksen sisäisiin syihin. Ulkopuolisista syistä esille nousivat esimerkiksi yhteiskunnallisen rakennemuutoksen vaikutukset sekä sen mukanaan juurettomuus, joka näkyi myös kotikasvatuksessa. Samaan aikaan ajateltiin, että viihteen ja mainonnan merkitys muokkasi kasvavissa määrin lasten arvomaailmaa. Tämän muutoksen lopputulemana oli kasvanut koululaissukupolvi, joka oli entistä levottomampi ja lyhytjänteisempi. Työrauhahäiriöihin liittyvistä koululaitoksen sisäistä tekijöistä muistiossa nousi esiin esimerkiksi koulujen ja opetusryhmien koot, tuntijaot, kurinpitoa koskevat säännökset, oppilaanohjaus, tuki- ja erityisopetus, harrastustoiminta, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä opettajankoulutus. Opettajien virkaehtosopimus mainittiin yksittäisenä ongelmakohtana, koska sen nähtiin olevan jarruna monille kehittämistoimenpiteille. (Holopainen, ym., 2009, 14-15.)

Saloviidan (2013) mukaan häiriöiden syitä tutkittaessa opettajista 91% oli sitä mieltä, että työrauhaongelmien suurin syy löytyi huonosta kotikasvatuksesta. Oppilaat puolestaan ovat sitä mieltä, että ongelmat työrauhassa ovat opettajan syytä ja ne juontavat juurensa opettajan persoonasta tai tavasta opettaa. Joka tapauksessa noin yhdeksän kymmenestä häiriötapauksesta aiheuttaa noin 5 prosenttia kaikista oppilaista. Opettajat ovat Saloviidan mukaan siinä oikeassa, että kotikasvatuksella on merkitystä työrauhassa esiintyviin ongelmiin, mutta käytännön apua tämä havainto ei kuitenkaan tarjoa. Opettajien ei ole mahdollista lähteä vanhempien kotiin neuvomaan heitä kasvatusasioissa. Hyvä lähtökohta on nähdä käytöksessä esiintyvät ongelmat oppimisen ongelmina, jolloin kasvatus ja opetus tarjoavat niihin myös ratkaisut. Lähes kaikki luokkien käytösongelmat ovat selitettävissä ympäristötekijöillä ja vain pieni osa käytösongelmista voidaan rajata tämän ulkopuolelle. (Saloviita, 2013, 157.)

Holopainen kollegoineen (2009, 68) nostaa esille, että monet työrauhassa esiintyvät häiriöt liittyvät siihen, että lapsi tai nuori voi jostain syystä huonosti. Sigfridsin (2009) mukaan tällaiset oppilaat löytävät helposti koulun heikot kohdat ja tuovat ne esiin. Ongelmakäytös on koko kouluyhteisölle kipeä asia, sillä se on eräänlainen raportti siitä, että kaikki ei ole niin hyvin, kuin pitäisi olla. Koulun asettamiin vaatimuksiin sopeutumattomuus on usein syynä oppilaan häiritsevälle käytökselle. Oppilaan saama kielteinen palaute aiheuttaa negatiivisen kierteen, jolloin koulusta muodostuu oppilaalle epämiellyttävä paikka. (Sigfrids, 2009, 92.)

Saloviita (2013, 156) esittelee työrauhassa esiintyviin häiriöihin mallin, jonka mukaan ne voidaan jakaa kolmeen eri luokkaan niiden vakavuuden perusteella, jotka on esitelty seuraavassa taulukossa (Taulukko 1.).

**Taulukko 1.** Työrauhassa esiintyvien häiriöiden tyypit.

Luokat	Häiriön tyyppi	Häiriön luonne	Esiintyvyys
1. luokka	Perushäly	Normaalia ja suhteellisen viatonta. Yleensä puheensorinaa, muiden häirintää tai joutenoloa	Noin 90% kaikista häiriöistä
2. luokka	Tahalliset sääntöjen rikkomiset	Opettajan testaamista, sääntöjen ja ohjeiden uhmaamista, tahallista sääntöjen rikkomista, nenäkästä vastaamista	Noin 9% kaikista häiriöistä
3. luokka	Vakavat käytöshäiriöt	Väkivaltaa, esineiden rikkomista, opetuksen häiritsemistä, runsaita poissaoloja, koulunkäynnin keskeyttämistä ennakoivaa koulutyöstä vetäytymistä	Noin 1% kaikista häiriöistä

Julin ja Rumpu (2018) erottavat tutkimuksessaan häiriö- ja ongelmatilanteet vakavista häiriö- ja ongelmatilanteista. Tavallisia häiriö- ja ongelmatilanteita ovat heidän mukaansa luokkahuoneissa useasti toistuvat tilanteet. Tällaisia tilanteita ovat muun muassa sellaiset, joissa oppilas saapuu myöhässä oppitunnille, puhuu opetusta häiritsevästi, heittelee tavaroita tai käyttää luvattomasti matkapuhelinta. Vakaviksi häiriö- ja ongelmatilanteiksi he luokittelevat esimerkiksi sellaiset tilanteet, joissa on mukana väkivaltaista käytöstä, uhkailua, kiristämistä, kiusaamista, ilkivaltaa, epäasiallista kohtelua tai seksuaalista häirintää. (Julin & Rumpu, 2018, 23.) Taajamon ja Puhakan (2019) kansainvälisen yläkoulun oppimista ja opetusta käsittelevän tutkimuksen mukaan suomalaiset rehtorit olivat havainneet, että koulun ilmapiiriä ja turvallisuutta heikentävistä tekijöistä eniten esiintyi uhkailua, solvaamista tai muuta henkistä kiusaamista. Näitä esiintyi rehtoreiden havaintojen mukaan viikoittain. Koulun turvallisuutta heikentävissä tekijöissä ei kuitenkaan ollut tapahtunut muutoksia

vertailtaessa tuloksia vuonna 2013 tehtyyn vastaavaan tutkimukseen. (Taajamo & Puhakka, 2019, 57-58.)

### **2.3 Opettajan työssä jaksaminen**

Työssä jaksaminen voidaan Onnismaan (2010) tutkimuksen pohjalta nähdä työhyvinvoinnin alakäsitteenä ja yhtenä osa-alueena. Työssä jaksaminen liittyy läheisesti työhön ja työn tekemiseen, kun taas työhyvinvointi voidaan nähdä laajempänä kokonaisuutena. Työssä jaksamiseen liittyvät työntekijän henkilökohtaiset toiminta- ja ajattelutavat. (Onnismaa, 2010, 5-6, 15-17) Opettajan työssä jaksaminen voidaan määritellä sen kautta, että työssään jaksava opettaja hoitaa aktiivisesti työnsä ja pyrkii tarvittaessa puuttumaan havaitsemiinsa epäkohtiin. Ensiarvoisen tärkeää opettajana on huolehtia omasta jaksamisesta, sillä opettajan jaksaminen on edellytys sille, että opettajalla on ylipäättään voimia huolehtia oppilaiden opetuksesta ja kasvatuksesta. (Nevalainen & Nieminen, 2010, 192-193.) Työssä jaksamiseen ja työn mielekkääksi kokemiseen kuuluu Salovaaran ja Honkosen (2013, 18-19) mukaan se, että opettajan on mahdollisuus tehdä mielekästä ja sujuvaa työtä sellaisessa työympäristössä/-yhteisössä, joka on turvallinen, terveyttä ylläpitävä ja edistävä sekä työuraa tukeva.

Virtanen, Vaaland ja Ertesvåg (2019) toteavat eri tutkimuksiin viitaten opettajan työssä jaksamisen tarkoittavan yksinkertaisesti sitä, että opettaja itse kokee työnsä mielekkääksi ja kokee viihtyvänsä työssään. Työssään viihtyvä opettaja on heidän mukaansa motivoitunut ammittiaan kohtaan. Lisäksi koettu työssä viihtyminen on yhteydessä parempaan työssä suoriutumiseen. (Virtanen, ym., 2019, 242.) Malinen ja Savolainen (2016) määrittelevät, että opettajan työssään kokemaan tyytyväisyyteen liittyy positiiviset arviot ja tunteet työtä kohtaan (Malinen & Savolainen, 2016, 145). Heidän tekemän tutkimuksensa perusteella merkittäviä tekijöitä työn mielekkääksi kokemisen taustalla ovat koulun hyvä ilmapiiri sekä positiiviset kokemukset omista käyttäytymisenhallintaan liittyvistä taidoista. (Malinen & Savolainen, 2016.)

Työrauha liittyy olennaisesti työssä jaksamiseen, sillä se auttaa niin opettajaa kuin oppilaita jaksamaan ja voimaan hyvin. Yksinkertaisimmillaan hyvä työrauha vaikuttaa jo siihen, että opettajalla ja oppilailla on mukava tulla kouluun. (Salovaara & Honkonen, 2011, 130-131.) Julinin ja Rummun (2018, 4) mukaan kouluissa esiintyviä häiriö- ja ongelmatilanteita voidaan vähentää ja ennaltaehkäistä oppilas- ja opettajakyselyiden perusteella parantamalla muun muassa oppilaiden ja opettajien kokemaa kouluviihtyvyyttä, työrauhaa ja kouluturvallisuutta.

Naukkarinen (1999, 20) tiivistää, että työrauhan voidaan katsoa olevan kiinteä osa kouluviihtyvyyttä.

Taajamon ja Puhakan (2019) tutkimuksen mukaan suurin osa suomalaisista opettajista on tyytyväisiä työhönsä. Tutkimuksen mukaan yli 90% opettajista ilmoitti olevansa joko täysin samaa mieltä tai samaa mieltä siitä, että työn hyvät puolet painavat vaakakupissa enemmän, kuin huonot puolet. Suomalaisopettajista noin 80% oli sitä mieltä, että valitsisi edelleen opettajan ammatin, jos saisivat tehdä ammatinvalinnan uudestaan. (Taajamo & Puhakka, 2019, 63.)

## **2.4 Opettajan työssä jaksamista tukevat toimintamallit**

Himbergin (1996) mukaan merkittävä tekijä työn mielekkääksi kokemisen ja työn tulosten kannalta on opettajan näkökulmasta työyhteisön kulttuuri ja siellä vallitsevat normit. Normit ilmenevät useimmiten taustalla vaikuttavina, yleensä tiedostamattomina tekijöinä ohjaten muun muassa sallittuja toiminta- ja vuorovaikutustapoja. (Himberg, 1996, 14, 25-26.) Opettajan työssä jaksamista tukee opettajan omat tiedot työyhteisöjen yleisestä dynamiikasta sekä ihmisten välisistä vuorovaikutussuhteista. Tällaiset tiedot auttavat opettajia tunnistamaan niitä ongelmia omissa työyhteisöissään, mutta samalla oivaltamaan myös sen, että ne eivät ole ainutlaatuisia. Tämä lisää työstä aiheutuvan paineen ja työyhteisössä esiintyvien ristiriitojen sietokykyä. (Himberg, 1996, 7.) Cantell (2011) toteaa, että hyvässä työyhteisössä opettajia ei jätetä yksin, vaan ongelmista puhutaan ja ne tunnistetaan. Hyvän työyhteisön ominaispiirre on myös se, että ongelmiin suhtaudutaan ratkaisukeskeisesti. (Cantell, 2011, 9.)

Opettajien keskinäiset sosiaaliset suhteet tukevat opettajien työssä jaksamista. Useat opettajat kokevat yhteisen tekemisen ja yhteiset tauot tärkeiksi. Tämä näkyy muun muassa opettajien yhteisinä harrastusryhminä, retkinä ja vaikkapa siinä, että opettajat lähtevät porukalla syömään. Useat opettajat saavat kollegoistaan toisille elinikäisiä ystäviä. (Salovaara & Honkonen, 2013, 21-22.) Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan opettajalle voi olla antoisaa tehdä yhteistyötä kollegoiden kesken. Yhteistyön kautta opettajan on mahdollista saada tukea ja kannustusta omalle työlleen ja samalla myös oppilailla on mahdollisuus tutustua tavallista suurempaan joukkoon ikätovereita. vaikkapa erinäisten projektien ja teemapäivien kautta. Yhdessä tekeminen lisää niin opettajien, kuin oppilaiden innostusta ja motivaatiota omaan työhön. Opettajan työssä eteen tulevat vastoinkäymiset on helpompi voittaa, kun saa kollegaltaan tukea. (Salovaara & Honkonen, 2011, 168-169.) Närhen ja muiden (2017)

tutkimuksen pohjalta opettajien välinen yhteistyö on tekijä, jolla voidaan parantaa luokkien ilmapiiriä ja vuorovaikutusta.

Opettajat ovat keskenään erilaisia. Erilaisuus luo pohjan erilaiselle ajattelulle sekä parhaimmillaan vähentää kateutta ja kilpailua. Työyhteisön toimivuuden kannalta työntekijöiden erilaisuus nähdään tästä syystä usein positiivisena asiana, vaikka kääntöpuolena erilaisuudella voikin esiintyä eriarvoisuuden lisääntymistä. (Cantell, 2011, 14.) Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan opettajan työtä tehdään omalla persoonalla ja ammattitaidolla, joilla molemmilla on opettajan työssä oma tärkeä tehtävänsä. Persoonaa antaa opettajalle inspiraatioita, kykyä eläytyä, spontaaniutta ja vastavuoroisuutta. Ammattitaito antaa puolestaan asiantuntemuksen, selkeyden, suojautumiskykyä ja tehokkuutta. (Salovaara & Honkonen, 2011, 92.) Opettajan persoonan voidaan ajatella olevan opettajan tärkein työväline (Blomberg, 2008, 9). Persoonaa ei kuitenkaan voi käyttää minkäänlaisena hyvän opettajan mittarina, sillä hyviä opettajia on monenlaisia ja eri oppilastyypeille sopivat erilaisilla persoonallisilla ominaisuuksilla varustetut opettajat (Uusikylä, 2006, 57). Valitettava tosiasia on kuitenkin se, että opettajan persoona ja käyttäytyminen voivat olla lietsovia tekijöitä oppilaiden häiritsevälle käyttäytymiselle (Erätuuli & Puurula, 1990, 34).

Cantell (2011) nostaa esille opettajien erilaisuuden toteamalla, että toiset opettajat hyväksyvät luokissaan korkeamman melutason, kuin toiset. Korkeamman melutason hyväksyvistä ajatellaan helposti niin, että he ovat huonoja kurinpitäjiä. On hyvin mahdollista, että opettajilla on taipumusta ajatella itse onnistuneensa kasvatusratkaisuihinsa, kun taas toisen opettajan ratkaisut nähdään huonoina. Kasvatus ei kuitenkaan ole pelkästään huonoon käytökseen ja hankaluuksiin puuttumista. Se on kokonaisvaltaista lasten ja nuorten kanssa toimimista, jota kouluissa tehdään yhdessä kaikkien aikuisten voimin. Opettajilla tulee aina olemaan erilaisia tulkintoja säännöistä ja siitä, mikä on hyvää käytöstä ja mikä ei. Tärkeää on se, että opettajat eivät lähde julkisesti arvostelemaan toisia opettajia. (Cantell, 2011, 44-45.) Myös Gordon (2006) korostaa teoksessaan, että suhtautuminen häiriötilanteisiin on opettajakohtaista. Toisen opettajan mielestä joku tilanne on hyväksyttävä, toisen opettajan mielestä ei. Syyt tähän ovat moninaiset, mutta yksi taustalla oleva syy voi olla opettajan inhimillisyys. Luonnollisista syistä opettajat suhtautuvat ja reagoivat eri ihmisiin erilaisin tavoin, niin myös oppilaisiin. Kynnys eri oppilaiden käytökseen puuttumiseen vaihtelee ja joidenkin oppilaiden kohdalla hyväksytään enemmän huonoa käytöstä, kuin toisten. (Gordon, 2006, 56-57.) Opettajien inhimillisyys näkyy myös siinä, että hän muodostaa tapahtumista oman subjektiivisen käsityksen, joka saattaa olla virheellinen ja johtaa näin ollen



vääränlaiseen tai epäoikeudenmukaiseen reagointiin ja seuraamusten käyttöön (Cantell, 2011, 232).

Virtanen ja muut (2019) ovat tutkimuksessaan havainneet, että luokan hyvät vuorovaikutussuhteet tukevat opettajan työssä jaksamista. Hyvillä vuorovaikutussuhteilla on myös oppilaiden oppimistuloksia parantava vaikutus, mikä taas puolestaan vaikuttaa positiivisesti opettajan kokemaan työn mielekkyyteen. (Virtanen, ym., 2019.) Salon (2009) mukaan oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus oppimistilanteissa on keskeisessä asemassa tarkasteltaessa työn onnistumista koululuokassa. Vuorovaikutus tulisi olla tavoitteellista ja taitavaa sekä tuloksia tuottavaa. Suomessa on oppivelvollisuus, minkä takia asetelma on oppilaiden ja opettajien kannalta mielenkiintoinen, sillä yhteiskunta määrittelee koulussa opetettavat asiat ja opettajat välittävät opetussuunnitelman sisällöt oppilaille. Oppilaat puolestaan osallistuvat opetukseen, koska ovat oppivelvollisia, eikä heiltä kysytä, haluavatko he opiskella heille määrättyjä sisältöjä. Oppilas on jollain keinolla saatava opiskelemaan niitä asioita, mitä opetussuunnitelma häneltä edellyttää. (Salo, 2009, 112.)

Kouluissa syntyy väistämättä tilanteita, joissa oppilas käyttäytyy opettajan mielestä ongelmallisesti tai yleensä normien vastaisesti (Sigfrids, 2009, 92). Sigfridsin (2009) mukaan oppilaan normien vastainen käytös selittyy usein monilla taustalla vaikuttavilla syillä, joita voivat olla muun muassa oppilaan tyydyttämättömät perustarpeet. Tällaisia perustarpeita ovat muun muassa turvallisuuden kokeminen ja omana itsenä hyväksytyksi tuleminen ilman kiusaamista tai nolatuksi tulemisen pelkoa. Oppilas saattaa myös kokea, että hän ei ole riittävän hyvä tai taitava. Hänelle voi myös olla epäselvää millaista käytöstä häneltä odotetaan ja mitkä ovat seuraamukset sääntöjen vastaisesta toiminnasta. (Sigfrids, 2009, 93.) Gordon (2006) toteaa, että opettajat saattavat kokea epätietoisuutta heille kuuluvista asioista niissä tilanteissa, joissa he havaitsevat oppilaalla ongelmia. Oppilaan koulun ulkopuolella kokemat ongelmat siirtyvät heidän mukanaan kouluun ja häiritsevät oppilaan oppimisprosessia tehden sen välillä jopa mahdottomaksi. Opettajan näkökulmasta tarkasteltuna opettaminen saattaa tällaisissa tilanteissa tuntua turhauttavalta. (Gordon, 2006, 70.) Cantell (2011) nostaa kuitenkin esille sen, että opettajan työssä jaksamista tukee se, että opettaja pysyy omassa roolissaan. Opettajan ei tarvitse hoitaa työhönsä kuulumattomia asioita. (Cantell, 2011, 203.)

Gordonin (2006) mukaan monen työnsä kuormittavaksi kokevan opettajan kokemus on, että heiltä kuluu liikaa aikaa yksittäisten oppilaiden ongelmien käsittelyyn. Opettajat saattavat myös kokea, että heillä ei ole aikaa kohdata oppilaitaan henkilökohtaisesti, koska heillä on

niin paljon muita töitä. Gordonin mukaan opettajat tarvitsisivat positiivisen suunnitelman, jonka tavoitteena on kohdata kaikki oppilaat silloin tällöin. Syynä tämän toteutumattomuuteen on usein se, että kaikkien oppilaiden ajatellaan tarvitsevan yhtä paljon huomiota, mikä ei kuitenkaan pidä paikkansa. Useimmille oppilaille riittää, että he tietävät opettajan kohtaavan heidät jossain vaiheessa henkilökohtaisesti. (Gordon, 2006, 222-223.)

Stenbergin (2011) mukaan opettajan työssä jaksamiseen ei ole valmiita reseptejä, vaan jokainen opettaja joutuu laatimaan ne itse. Hän avaa teoksessaan omaa jaksamisen reseptiään, joka koostuu neljästä osasta: selkeys, sektorielämä, huumori ja oma tila. Selkeyden hän kuvaa tarkoittavan sitä, että opettaja on pohtinut ja jäsentänyt opettajuuteen kuuluvat elementit ja tiedostaa ne. Sektorielämä tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että opettaja keskittyy yhteen asian kerralla, ja erottaa työn ja vapaa-ajan. Huumorin hän toteaa olevan tekijä, joka auttaa tilanteessa, kuin tilanteessa. Oma tila on hänen mukaansa elämän osa-alue, joka sisältää opettajalle tärkeitä, rakkaita ja voimaa tuottavia asioita. (Stenberg, 2011, 133-134.) Myös Garrick ja muut (2017) ovat tutkimuksessaan havainneet, että opettajan työn ulkopuolisilla aktiviteeteilla on mahdollinen työuupumusta ehkäisevä vaikutus. Huumorin käyttö tukee työssä jaksamista myös Ahon (2011, 126) ja Saharisen (2007) näkemysten mukaan. Gluschkoff (2017) on tutkimuksessaan puolestaan havainnut, että vapaa-ajalla tapahtuva rentoutuminen edistää mahdollisesti opettajan työssä jaksamista.

## **2.5 Opettajan työssä jaksamisen kompastuskivet**

Stenbergin (2011) mukaan opettajan työnkuvassa on tapahtunut viime vuosikymmeninä radikaaleja muutoksia, jotka näkyvät muun muassa opettajien uupumisessa. Siitä huolimatta alalle haluavien opiskelijoiden joukko on suuri. Yhä useampi nuori opettaja vaihtaa myös alaa, koska uupuu nopeasti. Merkille pantava kysymys opettajien hyvinvoinnin ja jaksamisen näkökulmasta on se, kuinka opettajan työtä jaksaa tehdä jatkuvasti kiihtyvässä maailmassa, jossa muutoksen tuulet puhaltavat luokkaan joka suunnasta niin oppilaiden, vanhempien, kuin yhteiskunnan taholta. (Stenberg, 2011, 133.) Tiedotusvälineiden, kollegoiden ja vanhempien suunnalta tulee jatkuvasti vaatimuksia opettajalle siitä, millainen tämän pitäisi olla. On väistämätöntä, että vaatimusten ristipaineessa opettajat kokevat riittämättömyyden tunteita. (Blomberg, 2008, 14.)

Olsenin ja Cooperin (2004) tarkentavat, että opettajiin ja heidän työhönsä kohdistetaan usein sellaisia työn ulkopuolelta tulevia vaatimuksia, joissa ei ole huomioitu opetustyön

todellisuutta. Tästä syystä on todennäköistä, että joidenkin oppilaiden häiritsevä käyttäytyminen lisääntyy. Syynä tähän on muun muassa se, että opettajat joutuvat toimimaan ristiriidassa sellaisten poliittisten määräysten kanssa, jotka ovat rajoittamassa heidän mahdollisuuksiaan vastata lasten tarpeisiin. Lapset ovat aikuisten tavoin alttiina sosiaalisille ja henkilökohtaisille stressitekijöille, joten tällaiset asiat vaikuttavat negatiivisesti myös heihin. (Olsen & Cooper, 2004, 22.) Gluschkoff (2017) sekä Gluschkoff ja muut (2016) toteavat tutkimuksiensa pohjalta, että työn vaatimusten vähentäminen ja työn palkitsevuuden kasvattamisella voisi vähentää perusopetuksen opettajien kokemaa työstressiä. Työn palkitsevuutta voisi heidän mukaansa esimerkiksi lisätä sillä, että opettaja saisi enemmän tukea ja arvostusta. (Gluschkoff, 2017; Gluschkoff, ym., 2016.) Näitä havaintoja tukee Mojsa-Kajan, Golonkan ja Marekin (2015) havainto siitä, että opettajat voisivat sietää suurempia työmääriä, jos he kokisivat työssään suurempaa palkitsevuutta. Myös he ovat samaa mieltä syytä, että opettajan työssä jaksamista on mahdollista tukea työn vaativuutta vähentämällä. (Mojsa-Kaja, ym., 2015.)

Blombergin (2008, 30) mukaan opettajan työssä jaksaminen näyttää olevan suoraan yhteydessä siihen, miten hyvin opettaja kokee hallitsevansa työn ja onnistuvansa siinä. Saman havainnon ovat tehneet muun muassa Klassen ja Chiu (2010) sekä Malinen ja Savolainen (2016), jotka ovat tutkimuksissaan havainneet opettajan hyvien luokanhallintaitojen olevan opettajille yhteydessä työn mielekkäämmäksi kokemiseen. Saloviidan (2014) mukaan oppilaiden käytöksessä esiintyvät haasteet eivät suoraan korreloi opettajan uupumisen kanssa, vaan uupumus on yhteydessä siihen, kuinka tehokkaaksi opettaja arvioi itse itsensä käyttäytymisessä esiintyvien ongelmien hallinnassa. Opettajat, jotka kokevat keinottomuutta luokan järjestyksen ylläpidossa, kokevat keskimääräistä enemmän työuupumusta. Opettajan oma ammattitaito ja osaaminen työrauhaan liittyvissä asioissa ovat keskeisessä asemassa opettajan työssäjaksamisen kannalta. (Saloviita, 2014, 33.)

Luukkaisen (2005) mukaan opettajilla on huoli siitä, että he ovat menettämässä työnsä hallinnan. Ratkaisuja on haettu muun muassa siitä, että palattaisiin vanhaan, opettajajohtoiseen opettamismalliin, mikä ei kuitenkaan ole ratkaisu, sillä opettajuus on muutoksessa ja sen tuleekin olla. Luukkaisen mukaan ongelmia seuraa siitä, jos muutosta ei sallita. Hänen mukaansa tärkeää on keskustella siitä, millaiseksi opettajuus muodostuu tulevaisuudessa. (Luukkainen, 2005, 3.) Taajamon ja Puhakan (2019) tutkimuksen pohjalta suomalaiset opettajat ovat avoimia muutokselle. Suurin osa suomalaisista opettajista oli tutkimuksen perusteella valmis kehittämään uusia ideoita opetukseen ja oppimiseen sekä

ratkaisutapoja erilaisiin ongelmiin. (Taajamo & Puhakka, 2019, 34-35.) Sahlberg (1997) toteaa koulun muutoksesta, että se on oppimisprosessi niin yksilöille kuin koko koululle yhteisönä. Onnistunut muutos edellyttää yksilöiltä ja ryhmiltä taidon ja ymmärryksen kehittymistä, jota uudet ratkaisut edellyttävät. On relevanttia miettiä, kuinka organisaatio pystyy oppimaan niitä valmiuksia, joita uusi todellisuus edellyttää. (Sahlberg, 1997, 109-110.) Himberg (1996, 10) puolestaan toteaa muutoksen sekä sen mukanaan tuoman stressin olevan hallinnassa sellaisissa työyhteisöissä, joissa opettajat puhuvat avoimesti työssä esiintyvistä ongelmista ja ovat kollegoina toistensa tukena.

Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan koulujen oppimisympäristöissä ja oppilaissa tapahtuu jatkuvasti muutoksia, joista opettajat eivät selviä yksin. Opettajien työssään kohtaamia muutoksia ovat muun muassa lakien ja opetussuunnitelmien muutokset, organisaatiorakenteiden vaihtuminen, kuntaliitokset sekä alati kehittyvät opetusmenetelmät ja -tekniikat. Nämä kaikki tekijät asettavat opettajille vaatimuksen kehittää työtään sellaiseen suuntaan, jossa työtä tehdään yhdessä koulun kehittämisen eri osa-alueilla. (Salovaara & Honkonen, 2013, 247.) Luukkaisen (2005) mukaan tämä on opettajuuden muutoksen tärkein kohde. Muutos on mahdollista vain yhdessä tekemällä ja siten, että koko yhteisö on siinä mukana. Tulevaisuuden opettajuuden tärkein muutos verrattuna perinteiseen liittyy yhteistyön lisääntymiseen. Se on eniten vaikuttava asia myös opettajan työssä jaksamiseen. Kohdattuihin haasteisiin vastataan jatkossa yhä enemmän asiantuntijayhteisöinä ja -verkostoina. (Luukkainen, 2005, 4, 126.)

Opettajan työ on perinteisesti ollut työtä, johon sisältyy vahva yksilöllinen asiantuntijuus ja jota tehdään yksin. Tällainen yksin tekemisen kulttuuri altistaa opettajan yksinäisyydelle ja sitä kautta uupumiselle. (Salovaara & Honkonen, 2011, 168; Luukkainen, 2005, 4; Himberg, 1996, 14, 130.) Luukkainen (2005) huomauttaa tällaisen yksin tekemisen kulttuurin olevan täysin muusta yhteiskunnasta poikkeavaa. Tähän voidaan vielä lisätä opettajan työhön vahvasti liittynyt näkökulma, joka korostaa opettajan osaamista ja erehtymättömyyttä; heikkouksia ei ole voinut näyttää, ei ainakaan kollegalle. (Luukkainen, 2005, 4.) Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan edelleen on tavallista, että opettaja on luokkansa kanssa yksin ja vastaa yksin kaikista opettajan työhön liittyvistä tavoitteista. Näitä tavoitteita ovat muun muassa opettamiseen liittyvät asiatavoitteet sekä tunnetavoitteet, jotka koskevat ryhmädynamiikkaa, motivaatiota ja turvallisuutta. Tämä voi olla opettajalle ahdistavaa, minkä seuraukset näkyvät monella tapaa opettajassa, mutta samalla ne heijastuvat negatiivisesti myös oppilaisiin. (Salovaara & Honkonen, 2011, 168.)

Koulutusalalla työskentelyä pidetään yleisesti ottaen stressaavana (Bottiani, ym., 2019; Garrick, ym., 2017; Kauppinen & Ahola, 2013, 107, 198). Klassen ja Chiu (2010) ovat tutkimuksessaan havainneet, että stressi vaikuttaa opettajilla negatiivisesti työn mielekkyyteen. Nevalaisen (2007) mukaan uupumisen uhka on lähellä erityisesti sellaisissa ammateissa, joissa työntekijän oma persoonallisuus on keskeinen työväline. Opettajan työn kuormittavuus ja vastuullisuus herättää paljon keskustelua. (Nevalainen, 2007, 151.) Cantell (2010) toteaa teoksessaan, että opettajan työn yksi vaativimmista puolista on olla alttiina todella henkilökohtaiselle kommentoinnille ja työn arvioinnille. Tähän altistaa se, että opettajan työssä ollaan tekemisissä lasten ja nuorten kanssa, jotka ovat vasta kehittämässä omaa identiteettiään ja muutenkin elävät kehityksessään kriittistä vaihetta. Toinen altistava tekijä on opettajan auktoriteettiasema, joka altistaa kielteiselle kommentoinnille lasten ja nuorten taholta. (Cantell, 2010, 75.)

Onnismaan (2010, 18) mukaan peruskoulun opettajan työssä jaksamista kuormittavat erityisesti vuorovaikutuksessa sekä sosiaalisesti että pedagogisesti ilmenevät haasteet ja ongelmat. Virtanen ja muut (2019) ovat puolestaan havainneet, että opettajan kokema stressi vaikuttaa huonontavasti oppilaiden ja opettajien välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Gluschkoff (2017) toteaa, että opettajan kokeman stressin vaikutukset heijastuvat myös opettajan itsensä ulkopuolelle. Hänen mukaansa vaikutukset voivat näkyä muun muassa oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimistulosten heikkenemisenä. (Gluschkoff, 2017.) Opettajan työtä voi Naukkarisen (1999) mukaan syystäkin kutsua raskaaksi ja stressaavaksi. Opettajan ahdistumisella, masentumisella, sairastelulla ja alkoholin käytöllä on todettu olevan yhteyttä siihen, että hänellä on huono suhde sellaisiin oppilaisiin, jotka on koettu passiivisiksi ja huonokäyttöisiksi. (Naukkarinen, 1999, 23-24.)

Blombergin (2008) tutkimuksen perusteella suurta stressiä opettajan työssä ei aiheuta niinkään opetusryhmien koko, vaan niiden heterogeenisyys. Luokassa oleva psyykkisesti oirehtiva oppilas tai kesken lukuvuoden ryhmään integroitu heikosti opetuskieltä hallitseva maahanmuuttajataustainen oppilas saattavat tuottaa tilanteen, joka koetaan opettajien keskuudessa erittäin ongelmalliseksi tai jopa uhkaavaksi. Opettajat ovat pääasiassa myönteisiä esimerkiksi integraatioita ja HOJKS -oppilaita kohtaan, mutta ryhmiin sijoituksia ei heidän mukaansa voi tehdä ottamatta huomioon ryhmän kokoa ja rakennetta. Ryhmässä voi olla jo ennestään monia erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita, joten opetustyön onnistuminen tulee sijoituksen myötä entistä haasteellisemmaksi. (Blomberg, 2008, 141.)

Gordon (2006) toteaa, että useat opettajat yrittävät tehdä luokastaan onnistuneen oppimisympäristön, mutta lannistuvat ja turhautuvat, kun tavoite ei onnistu. Hankalaksi tavoitteen toteuttaminen käy hänen mukaansa siksi, että yhteen luokkaan mahtuu suuri joukko erilaisia oppilaita, jotka yrittävät samanaikaisesti toteuttaa omia tarpeitaan. Tämän seurauksena osa oppilaista alkaa todennäköisesti käyttäytymään tavalla, joka ei ole opettajan näkökulmasta toivottua. Opettajien väsymys ei useinkaan johdu kovasta työstä, vaan turhautumisesta omaa työtä kohtaan. Kovakin työ piristää, jos se on tyydyttävää. Opettajan työ on haastavaa, ja sen vuoksi moni opettaja kokee hetkiä, jolloin negatiiviset tunteet ottavat vallan. (Gordon, 2006, 164-165.)

Opettajan ammattia on Blombergin (2008, 9) mukaan aina leimannut mielikuva kutsumustyöstä. Saloviita (2014) toteaa, että ammatinvalintaan on yleensä vaikuttanut halu opettaa ja työskennellä lasten parissa. Opettajia yleensä myös motivoi opetustyönsä tulosten näkeminen, jota voidaan kutsua opettajan työn sisäiseksi palkitsevuudeksi. Häiriköivät ja koulutyöstä kiinnostumattomat oppilaat uhkaavat tätä sisäistä palkitsevuutta siten, että opetustyö saattaa muuttua pelkäksi levottoman ryhmän hallinnaksi. (Saloviita, 2014, 32.) Gordonin (2006) mukaan yksi suurimmista opettajien turhautumisen tunteen aiheuttajista on toistuva epäonnistumisen tunne siitä, että ei pysty harjoittamaan ammattiaan eli opettamaan. Joka puolella on opettajia, jotka valittavat sitä, että heillä ei ole aikaa opettaa, koska aika menee kaikkeen muuhun. Opettajat saattavat kokea itsensä viihdyttäjiksi, jotka kilpailevat lasten huomiosta. Nykymaailman tiedon tulva on aiheuttanut sen, että oppilaat ovat käveleviä tietosanakirjoja ja koulun rooli tiedon jakajana on vanhanaikainen. Koulu on oppilaiden näkökulmasta tarkasteltuna jopa ikävyyttävä paikka, eikä sen tarjoama tieto ole heille merkityksellistä. (Gordon, 2006, 225.)

### 3 Tutkielman toteutus

#### 3.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkielman metodologiseksi lähestymistavaksi olen valinnut fenomenografian. Tutkimussuuntauksena fenomenografia kuuluu laadullisten tutkimussuuntausten piiriin (Huusko & Paloniemi, 2006, 163). Laadullisten tutkimusten ominaispiirteisiin kuuluvat muun muassa jonkin ilmiön tai tapahtuman kuvaaminen, tietyn toiminnan ymmärtäminen tai mielekkään teoreettisen tulkinnan antaminen jollekin ilmiölle. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus muodostaa tilastollisia yleistyksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98.)

Termi ”fenomenografia” tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata” (Ahonen, 1994, 114). Fenomenografia (phenomenographia) käsitteenä tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista (Metsämuuronen, 2006, 232). Ference Martonia pidetään tutkimussuuntauksen perustajana, sillä tutkimussuuntaus sai alkunsa 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa hänen tekemissään tutkimuksissa (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Metsämuuronen, 2006, 232). Marton tutki jo 1970-luvulla opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta (Ahonen, 1994, 115), mutta virallisesti katsotaan, että fenomenografia -termi on otettu käyttöön 80-luvun alkupuolella (Niikko, 2003, 10). Oppimisen tutkiminen on edelleenkin fenomenografisen tutkimuksen keskeinen kohde (Ahonen, 1994, 115), vaikka tutkimukset ovat myös laajentuneet koskemaan erilaisia ilmiöitä kasvatuksen ja koulutuksen kentällä (Huusko & Paloniemi, 2006, 163). Toinen fenomenografeja kiinnostava tutkimuskohde on eri tieteenalojen tiedonmuodostus (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Ahonen, 1994, 115). Tutkimussuuntauksen kehityskulku on viime vuosina kulkenut teoreettisempaan suuntaan kohti oppimisen ja tietoisuuden perusteiden ymmärtämistä (Huusko & Paloniemi, 2006, 163).

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteisiin kuuluu kuvata, analysoida ja ymmärtää jostakin ilmiöstä muodostuneita käsitteitä sekä käsitteiden keskinäistä suhdetta (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Ahonen, 1994, 114; Marton, 1981, 177). Fenomenografiassa keskitytään tutkimaan sitä, miten ympäröivä maailman ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa eli käsityksissä. Käsitykset voivat vaihdella ihmisten välillä suuresti, vaikka kyseessä olisi sama ilmiö. (Metsämuuronen, 2006, 232; Niikko, 2003, 23; Ahonen, 1994, 114.) Käsitysten erilaisuus riippuu yleisimmin kokemustausta, joka vaihtelee yksilöiden välillä. Tästä syystä käsitykset ovat sisällöllisesti eli laadullisesti erilaisia. (Ahonen, 1994, 114.) Vaihtelua voivat

selittää muun muassa ikä, koulutustausta, kokemukset ja sukupuoli. Ihmisten käsitykset saattavat myös muuttua, joten käsitys on itsessään dynaaminen ilmiö (Metsämuuronen, 2006, 232). Fenomenografian kannalta on kuitenkin olemassa vain yksi maailma, josta eri ihmiset ovat muodostaneet ja muodostavat erilaisia käsityksiään (Metsämuuronen, 2006, 232; Niikko, 2003, 14).

Fenomenografisessa tutkimuksessa perustana on tietynlainen käsitys ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta sekä ehdoista, joiden avulla tietoa muodostetaan. Näitä käsityksiä täytyy selventää, jotta fenomenografisen tutkimusprosessin ja sen tuottaman tiedon luotettavuutta voi tarkastella. Fenomenografit näkevät ihmiset rationaalisina olentoina, jotka liittävät mieleensä tapahtumat niitä selittäviin yhteyksiinsä. Näin he muodostavat koetuista ilmiöistä käsityksiä. Näitä käsityksiä fenomenografit tutkivat empiirisesti. Fenomenografien kiinnostuksen kohteena ovat sisällöllisesti eli laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät heitä ympäröivää maailmaa. (Ahonen, 1994, 116.)

Ilmiö ja käsitys ovat fenomenografeille saman asian kaksi puolta. Ilmiö on kokemus, jonka ihminen on saanut joko sisäisestä tai ulkoisesta maailmasta ja josta hän pyrkii aktiivisesti rakentamaan käsitystä. Ilmiö (ts. kokemus) ja käsitys (ts. ajattelutapa) kulkevat käsi kädessä, sillä ne ovat samanaikaisia, koska ihminen pyrkii muodostamaan kokemastaan käsityksen. Muodostettu käsitys ei ole ulkoisen todellisuuden kuva, vaan samalla kertaa sekä subjektiivinen, että objektiivinen kokonaisuus, sillä kokemus on suhde, joka yhdistää sekä subjektin että objektin. Käsitys on siis kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. (Ahonen, 1994, 116.) Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) sekä Niikon (2003, 28-29) mukaan fenomenografian avulla on tarkoitus löytää ja kuvata niitä eroja, joita tutkittavasta ilmiöstä esiintyy ihmisten erilaisten ajattelutapojen ja käsitysten perusteella. Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat, että ihmisen itsensä luoma merkitystodellisuus on ihmistieteellisen tutkimuksen keskeinen suuntautumisalue. Vaikka ihmistieteet ovat itsessään hyvin laaja kokoelma erilaisia tieteenaloja, on tutkimuksen kohde niillä kaikilla yhteinen: ”mielen konstruoima maailma”. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 31.)

Fenomenografia pitää sisällään samanlaisia suuntauksia, kuin muutamat muut laadulliset tutkimusmenetelmät ja -suuntaukset. Fenomenografian keskeistä tutkimusaluetta ovat käsitysten eli merkityskokonaisuuksien tutkiminen. Tutkimuksen kohteena ovat ne käsitys- ja merkityskokonaisuudet, joita tutkittavat antavat tutkimuksen kohteena olevalle ilmiölle. Tärkein yhtymäkohta löytyy fenomenologiasta juuri merkitysten tutkimisen osalta, vaikka



näkemyksien kokemuksen asemasta ja merkityksestä erottaakin fenomenologian fenomenografiasta. (Huusko & Paloniemi, 2009, 170.)

### **3.2 Aineiston keruu ja kohderyhmä**

Fenomenografisen tutkimuksen teossa hyödynnetään erilaisia aineistoja, jotka on muutettu kirjalliseen muotoon. Suomessa fenomenografisen tutkimuksen aineistoina on käytetty muun muassa teemoittain tai avoimesti eteneviä yksilö- ja ryhmähaastatteluja, kirjoitelmia, kyselyitä, dokumentteja sekä näistä koostuvia yhdistelmiä. Myös piirroksia tai havainnointia on mahdollista käyttää tutkimuksen aineistona. Aineistonkeruun kannalta keskeisintä on kysymyksenasettelun avoimuus. Se mahdollistaa aineistossa erilaisten käsitysten esiintymisen. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163-164.)

Fenomenografisen tutkimussuuntauksen perustajana pidetyn Martonin (1981) mukaan kysymyksiä on mahdollista muodostaa kahdesta eri perspektiivistä. Ensimmäisessä perspektiivissä tarkastellaan maailmaa ja tehdään siitä käsityksiä. Toisessa perspektiivissä lähestytään ihmisten kokemuksia maailmasta. Hän toteaa erilaisten kokemusten, tulkintojen ja ymmärryksen selvittämisen olevan jo itsessään mielenkiintoista, mutta etenkin pedagogisen potentiaalin vuoksi (Marton, 1981, 178.) Ajattelen tämän tutkielman aiheen omaavan juuri näitä Martonin mainitsemia elementtejä. Aihe on itsessään kiinnostava, mutta siinä on myös pedagogista potentiaalia lisätä ymmärrystä siitä, miten opettajat kokevat työrauhan haasteiden vaikutukset omassa työssään ja työssä jaksamisessa.

Keräsin aineiston sähköisellä kyselylomakkeella (Liite), joka on taloudellinen ja aikaa säästävä aineistonkeruutapa (Valli & Perkkilä, 2018, 118). Kysely sisälsi kymmenen kysymystä, joista neljä ensimmäistä olivat taustakysymyksiä. Loput kuusi kysymystä olivat avoimia kysymyksiä. Kyselyn toteutuksessa otin huomioon sen pituuden, sillä liian pitkä kysely voi aiheuttaa sen, että vastaaja luopuu vastaamisesta (ks. Valli, 2018, 95). Toteutin kyselyn Webropol-sovelluksella, joka on verkossa toimiva kysely- ja raportointisovellus. Sovellus sopi kyselyn toteuttamiseen erinomaisesti selkeytensä ja monipuolisten työkalujensa ansiosta, mistä oli hyötyä etenkin aineiston analysointivaiheessa. Valli ja Perkkilä (2018) näkevät Webropolin eduksi sen, että siinä kysymykset eivät sulkeudu vastaamisen jälkeen. Tällöin vastaaja voi helpommin vertailla vastauksiaan, mikä helpottaa vastaajan näkökulmasta kokonaisuuden hahmottamista ja hän pystyy vastaamaan kyselyyn johdonmukaisesti. (Valli & Perkkilä, 2018, 123.)

Kyselyn jakoalustana käytin ”Alakoulun aarreaitta” nimistä Facebook -ryhmää, jonne jaoin kyselyn marraskuun 2019 alussa. Ryhmä on eräänlainen virtuaalinen opettajienhuone, jossa opettajat jakavat opetukseen liittyviä ideoita ja ajatuksia, sekä keskustelevat opetukseen ja kasvatukseen liittyvistä teemoista. Kysely oli avoinna ryhmässä noin 2 viikkoa, jonka aikana kyselyyn vastasi yhteensä 70 peruskoulussa työskentelevää opettajaa. Aineistosta tuli siis suhteellisen laaja. Kyselyyn vastaamista rajasin ainoastaan siten, että kerroin kyselyn yhteydessä sen kohderyhmän olevan peruskoulussa työskentelevät opettajat. Vastaamaan pystyivät siis halutessaan kaikki ryhmässä olevat opettajat. Sosiaalisen median kautta toteutetun verkkokyselyn hyvät puolet tulivat esiin aineiston analyysivaiheessa, sillä aineistoa ei tarvinnut erikseen litteroida, vaan se oli valmiiksi kirjallisessa muodossa (ks. Valli, 2018, 101).

Vastaajien sukupuoli jakautui siten, että enemmistö vastaajista ilmoitti sukupuolekseen nainen (n=66). Tämä tarkoittaa sitä, että suurin osa (noin 94%) kaikista kyselyyn vastanneista oli naisia. Alla olevassa taulukossa on ilmoitettu sukupuolen tarkka jakaantuminen (Taulukko 2.).

**Taulukko 2.** Vastaajien sukupuoli.

Sukupuoli	n	Prosentti
Nainen	66	94,28%
Mies	3	4,29%
Muu	1	1,43%

Kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa (noin 34%) oli 40-49 vuotiaita. Kyselyyn vastanneiden ikäjakauma oli kaiken kaikkiaan tasainen, mutta yli 60-vuotiaita kyselyyn vastanneita opettajia oli vain vajaa 3% (Taulukko 3.). Vallin ja Perkkilän (2018, 120) mukaan sähköiseen kyselyyn vastaamisessa vähiten innokkuutta on yleisesti vanhemmissa ikäryhmissä, mikä mahdollisesti vaikuttaa ikäjakaumaan tässäkin tutkielmassa.

**Taulukko 3.** Vastaajien ikäjakauma.

Ikä	n	Prosentti
20-29	17	24,28%
30-39	16	22,86%

40-49	24	34,29%
50-59	11	15,71%
yli 60	2	2,86%

Kyselyyn vastanneiden opettajien työkokemus jakaantui tasaisesti. Vastaajista 60%:lla oli yli 10 vuoden työkokemus. 0-2 vuotta työkokemusta omaavia opettajia oli vastaajista 20%, eli joka viides kyselyyn vastanneista opettajista kuului tähän kategoriaan. Kyselyyn vastanneilla opettajilla 5-10 vuoden työkokemus oli vähiten vastattu vaihtoehto (Taulukko 4.).

**Taulukko 4.** Vastaajien työkokemus.

Työkokemus	n	Prosentti
0-2 vuotta	14	20%
2-5 vuotta	9	12,86%
5-10 vuotta	5	7,14%
10-15 vuotta	14	20%
15-20 vuotta	13	18,57%
yli 20 vuotta	15	21,43%

Kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa (noin 61%) työskenteli luokanopettajana, mikä oli näin ollen kyselyyn vastanneiden yleisin työnkuva. Muut työnkuvat jakautuivat tasaisesti vastaajien kesken. Erityisopettajana tai erityisluokanopettajana työskenteli viidennes (20%) vastaajista (Taulukko 5.).

**Taulukko 5.** Vastaajien työnkuva.

Työnkuva	n	Prosentti
Esikoulunopettaja	2	2,86%
Luokanopettaja	43	61,43%
Aineenopettaja	6	8,57%
Luokanopettaja sekä aineenopettaja	4	5,71%
Erityisopettaja	6	8,57%
Erityisluokanopettaja	8	11,43%

Muu	1	1,43%
-----	---	-------

### 3.3 Aineiston analyysi

Fenomenografisen tutkimuksen keskeisimpänä tavoitteena on löytää ja systematisoida sellaisia ajattelutapoja, jotka ovat jaettuina ja jotka ovat sosiaalisesti tarkasteltuna merkittäviä. Fenomenografit eivät ole kiinnostuneita yksilötason kuvauksista, vaan tarkoituksena on selvittää käsitysten välillä vallitsevia eroja tietyssä ryhmässä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 165.) Tämän tutkielman tapauksessa ryhmänä ovat peruskoulun opettajat ja mielenkiintoni kohdistuu siihen, millaisia heidän käsityksensä ovat sisällöltään ja suhteessa toisiinsa. Niikko (2003) puhuu teoksessaan kokemisen variaatioista, joka tarkoittaa fenomenografiassa sitä, että kuvaillaan erilaisia kokemuksia jostain ilmiöstä, jonka jälkeen kokemuksia voidaan yleistää ja hierarkisoida. Fenomenografiassa tarkoitus on pyrkiä systemaattiseen kuvaukseen yli yksilöiden. Toisin sanoen käsityksistä ei pyritä tuottamaan yksilötasolle meneviä kuvauksia, vaan pyritään selventämään käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. Mielenkiinnon kohteena on se, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja millä tavoin ne ovat yhteydessä toisiinsa. Ajattelutavan lähtökohtana pidetään sitä, että on mahdollista muodostaa olettaamus yleisestä käsitysten joukosta, joka vallitsee tietyssä kulttuurissa, yhteisössä tai yhteiskunnassa. (Niikko, 2003, 23.) Häkkinen (1996) ilmaisee saman asian hiukan eri sanankäantein ja toteaa, että käsityksiä ei pyritä liittämään tutkittaviin henkilöihin, vaan käsitysten avulla pyritään kuvaamaan erilaisia tapoja hahmottaa maailmaa. Tämä näkyy tutkielmassani siten, että aineiston analyysissä en ole eritellyt tai nimennyt vastaajia aineistosta nostamissani lainauksissa, vaan keskityn pelkästään vastaajien käsityksiin aiheen tiimoilta. (Häkkinen, 1996, 25.)

Fenomenografisen tutkimuksen toteutus tapahtuu empiirisen aineiston pohjalta. Teorian käyttö luokittelurunkona ja teoriasta johdettujen olettamusten testaamisen perustana eivät kuulu fenomenografiseen tutkimukseen, vaan tutkimuksen lähestymistapa on aineistolähtöinen. Aineisto toimii itsessään kategorisoinnin pohjana ja tulkinnat muodostuvat vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Tulkinnallisten kategorioiden muodostamisessa mukana ovat kuitenkin keskustelut aikaisempien, vastakkaisten ja tukevien teorioiden kanssa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166; Ahonen, 1994, 123.) Teoria on joka tapauksessa erottamaton osa tutkimusprosessia jo siinäkin mielessä, että sen avulla tutkija hankkii tutkimuksen tekoon tarvittavaa taustatietoa ja herkiytyy ajattelun tasolla tutkimuksen tekemiseen. Ilman teoriaa

tutkimus olisi rakenteeton kuvailu ja tutkimusraportti, joka sisältäisi muodottoman sitaattikokoelman. (Ahonen, 1994, 123.) Myös Larsson (1986, 37) painottaa teorian tuntemusta fenomenografisen analyysin tekemisen näkökulmasta, sillä teoriaa tuntevalla tutkijalla on parempi kyky löytää aineistosta tutkittavan ilmiön kannalta relevantit ilmaukset.

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysi etenee vaihe kerrallaan. Jokaisessa vaiheessa tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat yhtä aikaa useilla eri tasoilla. Jokainen vaihe on tärkeä, sillä jokainen analyysin vaihe antaa vaikutuksensa ja merkityksensä niitä seuraaviin valintoihin. Tutkimuksen kohteena olevaa empiiristä aineistoa käsitellään kokonaisuutena siitä syystä, että ilmiön osien luonne on riippuvainen kokonaisuudesta. Toisin sanoen vastauksista muodostetaan analyysissä kokonaisuus, jossa vastauksiin ei keskitytä yksittäisinä tapauksina. (Häkkinen, 1996, 39.) Fenomenografisen analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön selventäviä rakenteellisia eroja. Erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita muodostetaan näiden löydettyjen erojen perusteella. Kuvauskategoriat puolestaan kuvaavat niitä erilaisia tapoja, joilla tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä käsitetään. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.)

Fenomenografinen aineiston analyysi etenee neljän vaiheen kautta. Olen käyttänyt tutkielman empiirisen aineiston analysoinnin pohjana Niikon (2003, 33-36) esittelemää fenomenografisen aineiston analyysimallia, joka on pääpiirteissään seuravanlainen:

- 1) Aineisto luetaan läpi huolellisesti useaan kertaan, jotta tekstistä löytyisi ilmauksia, jotka ovat merkittäviä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta. Samalla hahmotetaan tekstistä tutkittavien kokonaiskäsitystä tutkittavasta aiheesta. Tärkeää on keskittyä aineistossa oleviin ilmaisuihin, eikä niitä tuottaneisiin henkilöihin.
- 2) Toisessa vaiheessa löytyneet ilmaukset ryhmitellään tai teemoitellaan. Tämä tapahtuu vertailemalla ilmauksia toisiinsa. Tärkeimpänä tehtävänä on tässä vaiheessa etsiä aineiston merkityksien joukosta samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta myös rajatapauksia ja harvinaisuuksia.
- 3) Analyysin kolmannessa vaiheessa luodaan uusia kategorioita aiemmin muodostetuista ryhmistä. Edellisessä vaiheessa muodostetut merkitysryhmät kategorisoidaan tarkemmin aineiston pohjalta nousseiden ydinmerkitysten mukaan.
- 4) Neljännessä vaiheessa pyritään yhdistelemään edellisessä vaiheessa muodostuneita kategorioita laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Yhdisteleminen tapahtuu teoreettisten lähtökohtien pohjalta.

Seuraavaksi esittelen tekemäni fenomenografisen aineiston analyysin vaiheet yksityiskohtaisemmin. Analyysin tekemisen apuna olen käyttänyt useampia fenomenografisen tutkimuksen teosta tietoa tuottaneita tutkijoita, joiden avulla muodostin analyysin eri vaiheista tarkan kokonaiskuvan. (Huusko & Paloniemi, 2006; Niikko, 2003; Häkkinen, 1996; Ahonen, 1994.)

Fenomenografisen analyysin **ensimmäisessä vaiheessa** aineistosta etsitään merkitysyksiköitä. Aluksi aineisto luetaan huolellisesti läpi useaan kertaan, jotta tekstistä löytyisi tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta merkittäviä ilmauksia (Niikko, 2003, 33). Kokonaisuutena aineistosta löydettyt ilmaukset muodostavat merkitysyksiköiden joukon, jonka pohjalta kategoriat jatkossa muodostetaan (Häkkinen, 1996, 41). Tässä vaiheessa tulostin empiirisen aineistoni paperille ja luin sen läpi useita kertoja saadakseni siitä kokonaisvaltaisen käsityksen. Aineiston käydessä tutummaksi, siirsin huomioni sellaisiin ilmauksiin ja käsitteisiin, joiden kautta opettajat kuvaavat käsityksiään ja kokemuksiaan työrauhan haasteiden vaikutuksesta heidän työhönsä ja työssä jaksamiseen. Alleviivasin aineistosta kaikki tällaiset kohdat. Lopuksi siirsin vielä huomioni sellaisiin opettajien ilmauksiin, joiden kautta he kuvasivat käsityksiään ja kokemuksiaan työrauhan haasteista, mutta jotka poikkesivat näistä edellisistä alleviivatuista ilmauksista selkeällä tavalla. Näissä ilmauksissa työrauhassa koetuilla haasteilla ei ollut yhteyttä työhön ja työssä jaksamiseen tai sitten ilmauksissa esiintyi jokin muu ajatus, kokemus tai suhtautuminen, joka liittyi työrauhan haasteisiin ja siihen, miten ne vaikuttavat työhön ja/tai työssä jaksamiseen.

Merkityksellisiä ilmauksia etsiessäni pyrin ottamaan huomioon, että tulkinnan tulee kohdistua yksittäisten sanojen ja lauseiden sijaan ajatuksellisiin kokonaisuuksiin (ks. Huusko & Paloniemi, 2006, 166-167). Ilmaisujen huomioiminen kokonaisuutena on tärkeää, jotta niiden ajatukselliset yhteydet eivät katkea (Niikko, 2003, 34; Ahonen, 1994, 143). Tämä saattaa olla tutkijalle haasteellista (Häkkinen, 1996, 41-42), sillä tulkittavat ilmaisut saattavat olla aineistossa ikään kuin limittäin sisältäen useampia merkityksiä (Ahonen, 1994, 143), minkä sain myös itse huomata. Alleviivauksien jälkeen luin aineiston tässä vaiheessa vielä muutaman kerran läpi varmistuakseni siitä, että olin huomioinut kaikki tutkielman kannalta merkitykselliset ilmaukset. Lisäksi halusin varmistua siitä, että olin huomioinut alleviivatessani mahdolliset asiayhteydet, joihin merkitykselliset ilmaukset oli mahdollisesti liitetty.

**Toisessa vaiheessa** etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkityksellisiä ilmauksia teemoiksi ja ryhmiksi (Niikko, 2003, 34). Tässä vaiheessa loin Word -ohjelmalla taulukon, johon ryhmittelin alleviivaamani merkitykselliset ilmaukset omiin ryhmiinsä. Toteutin ryhmittelyn vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toisiinsa Niikkoa (2003, 34) mukaillen. Samankaltaiset merkitykselliset ilmaukset ja käsitykset sijoitin keskenään samaan ryhmään. Samanlaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen on itsessään tärkeää, mutta merkityksellistä on etsiä myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia ilmausten joukosta. On hyvä huomioida, että jotkin ilmaukset voivat nousta toisia tärkeämmiksi. (Niikko, 2003, 34.)

Aineiston analyysissä keskityin ilmauksiin itseensä, enkä niitä tuottaneisiin henkilöihin (ks. Huusko & Paloniemi, 2006, 165; Häkkinen, 1996, 42). Pysin pitämään tutkimuskysymyksiäni kirkkaana mielessäni, jotta keskittyisin tutkielman kannalta olennaisiin ilmauksiin, kuten Larsson (1986, 37) teoksessaan neuvoo. Merkitysyksikköjä muodostaessani otin huomioon, että merkitysyksiköt saattavat muodostua joskus yhdestä ilmaisusta, joskus useammasta. Merkitysten laadullinen erilaisuus tulee olla niiden määrän tai edustavuuden sijaan tutkijan mielenkiinnon kohteena (Ahonen, 1994, 127), joten en keskittynyt tarkasti siihen, kuinka monta kertaa jokin ilmaisu aineistossa mahdollisesti esiintyy. Ahosen (1994, 127) mukaan merkitysyksiköiden muodostamisen päätarkoitus on avata lukijalle ymmärrettävällä tavalla tutkimushenkilöiden ilmaisuja ja niiden merkityksiä.

**Kolmannessa vaiheessa** loin merkitysyksiköistä kategorioita. Ahosen (1994) mukaan tutkijan tehtävä on pyrkiä löytämään relevantteja merkitysluokkia eli kategorioita, jotka kuvaavat tutkimushenkilöiden käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Nämä kategoriat avaavat ymmärrettävällä tavalla aineistossa esiintyviä ilmaisuja ja niiden merkityksiä. (Ahonen, 1994, 127.) Kategorioita muodostaessani otin huomioon Ahosen (1994, 127) toteamuksen siitä, että merkitystä ei ole sillä, montako kertaa jokin ilmaisu esiintyy aineistossa, vaan kategoria voi muodostua jo yhden merkitysyksikön perusteella. Joihinkin muodostamiini kategorioihin tuli useita merkitysyksiköitä, joihinkin vain yksi. Ahonen (1994, 127) tarkentaa, että merkityskategoriaa tukevien ilmaisujen määrällä ei itsessään ole merkitystä, sillä laadullisen tutkimuksen otanta on yleensä hyvin pieni. Tämä tarkoittaa sitä, että merkityskategorian edustavuus jossain tietyssä vertaisryhmässä ei ole relevantti kysymys, vaikka joitain ilmaisuja esiintyisi aineistossa useampaan kertaan. (Ahonen, 1994, 127.)

Muodostin kategoriat Niikkoa (2003) mukaillen merkityksellisten ilmauksien perusteella. Tarkastelin merkityksellisiä ilmauksia niiden asiayhteyksissään pyrkien löytämään

asiayhteyksien pohjalta jonkin yhdistävän tekijän, jonka perustella merkitysyksiköt voitaisiin yhdistää samaan kategoriaan. Kategorioita muodostaessani kiinnitin huomiota siihen, että jokainen kategoria olisi selkeässä suhteessa muihin kategorioihin ja kertoisi jotain erilaista tutkittavien tavasta kokea tutkimuksen kohteena oleva ilmiö. Mitään kategoriaa en ollut muodostanut etukäteen, vaan kaikki kategoriat muodostuivat analyysiprosessin aikana. (ks. Niikko, 2003, 36.) Analyysiprosessin aikana muotoilin ja korjailin kategorioita useampaan kertaan, sillä joidenkin ilmausten kohdalla kategorian määrittäminen oli aikaa vievää esimerkiksi niiden ajatusyhteyden tulkinnallisuuden vuoksi (ks. Niikko, 2003, 36; Häkkinen, 1996, 43). Kategorioiden muodostuttua aloin mielessäni yhdistelemään niitä laaja-alaisempiin, ylemmän tason kategorioihin (ks. Ahonen, 1994, 127-128).

**Neljännessä vaiheessa** yhdistelin luotuja kategorioita ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi teoreettisista lähtökohdista käsin. Kuvauskategoriat muodostavat yhdessä niin sanotun ylätason kategoriajoukon. (ks. Niikko, 2003, 36.) Nämä kuvauskategoriat pitävät sisällään käsitysten ja kokemusten keskeisiä merkityksiä ja ominaispiirteitä, jotka muodostuvat tutkijan oman tulkinnan kautta tutkittavilta kootun tiedon ja todellisuutta koskevien käsitysten kautta (Niikko, 2003, 37). Kuvauskategoriat pitävät sisällään kokemusten ja käsitysten ominaispiirteet sekä niiden empiirisen yhdistämisen aineistoon. Kuvauskategorioiden voidaan ajatella kuvaavan aineiston pohjalta aiemmin muodostettuja kategorioita abstraktimmalla tasolla. (Niikko, 2003, 37; Häkkinen, 1996, 43.) Kuvauskategorioita muodostui yhteensä kolme ja ne on nimetty seuraavasti: *Kokemuksia työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksesta työhön*, *Kokemuksia työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksesta omaan jaksamiseen* ja *Kokemuksia työssä jaksamisen tukemisesta*. Kuvauskategorioiden välillä on selkeät laadulliset erot (ks. Häkkinen, 1996, 43). Nämä kuvauskategoriat esitetään taulukoiden muodossa kunkin tulosluvun alussa. Kullekin kuvauskategorialle on oma tulosluku, joka on nimetty tarkastelun kohteena olevaa kuvauskategoriaa mukaillen. Ahosen (1995, 146) mukaan alemman tason kategorioiden yhdistäminen kuvauskategorioihin nostaa yleensä tutkimuksen tasoa, sillä niiden kautta on mahdollista tarkastella käsityksiä vielä yleisemmällä tasolla (vrt. Niikko, 2003, 36).

### 3.4 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Ahosen (1994) mukaan tutkijan oma subjektiivisuus eli tutkijan aikaisemmat tiedot ja odotukset aiheeseen liittyen vaikuttavat tahtomattakin tutkimiseen. Paras tapa on tiedostaa



omat lähtökohdat ja tunnustaa, että ne vaikuttavat aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon. Tällöin niitä voi tietoisesti käsitellä. Tämänkaltaisen hallittu subjektiivisuus on tutkimuksen luotettavuuden kannalta yksi keskeisimmistä asioista. (Ahonen, 1994, 122.) Aaltonen ja Högbäck (2015) puhuvat tutkijan reflektiivisyydestä, joka seuraa tutkijaa koko tutkimusprosessin ajan. Tällä he tarkoittavat sitä, että tutkimusta muovaavat ja siihen vaikuttavat useat eri tekijät, kuten tutkijan oma positio ja persoona, tutkijan tekemät metodologiset ja teoreettiset valinnat sekä yhteiskunnallinen konteksti. (Aaltonen & Högbäck, 2015, 13.) Niikko (2003, 40-41) toteaa tutkijan työstävän esioletuksiaan koko tutkimusprosessin ajan, mutta siitä huolimatta omien näkemysten täydellistä sulkemista ja toisen kokemusten täydellistä ymmärtämistä on mahdotonta saavuttaa. Tämän tutkielman tapauksessa oma oletusarvoni oli jokseenkin selkeä; työrauhassa esiintyvillä haasteilla on vaikutusta opettajien työssä jaksamiseen. Lähtökohtaisesti halusin selvittää ja tuoda näkyväksi niitä käsityksiä ja kokemuksia, joiden kautta opettajat kokevat työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutukset työhön ja työssä jaksamiseen.

Tutkimukseni toteutustapa on laadullinen. Laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi muutamista syistä. Ensinnäkin laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on tutkija itse, eli väline on inhimillinen. Näin ollen aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan omassa tietoisuudessa vähitellen yhdessä tutkimusprosessin kanssa. Tässä kyse on myös siitä, että tutkimustoiminta tulee ymmärtää eräänlaisena oppimistapahtumana. Toisekseen laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi myös siinä mielessä, että tutkimuksen kulku ei ole etukäteen jäsennettävissä selkeiksi vaiheiksi vaan aineistonkeruuta ja tutkimustehtävää koskevat ratkaisut muovautuvat pikkuhiljaa sitä mukaa, kun tutkimus etenee. (Kiviniemi, 2007, 170.) Niikon (2003) mukaan tutkija on ikään kuin vuorovaikutuksessa keräämänsä aineiston kanssa tutkimusta tehdessään. Kyse on siis tavasta, joka kietoo tutkijan samaan prosessiin tutkittavan ilmiön kanssa. Fenomenografisessa tutkimuksessa toistettavuus esimerkiksi kategorioiden muodostamisen osalta ei ole luotettavuutta arvioitaessa pääasia, vaan luotettavuuden mittarina voi muun muassa pitää sitä, että toinen tutkija päätyisi mahdollisesti samanlaisiin kategorialuokitteluihin tutkimuksen luettuaan. (Niikko, 2003, 40.) Tätä olen pyrkinyt varmistamaan avaamalla kategorioiden välisiä eroja selkeästi ja ymmärrettävästi sekä valintani perustellen.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskeistä on osoittaa, että tutkimushenkilöt ovat olleet ikään kuin samalla sivulla tutkijan kanssa ja käsitykset ovat ilmaistu tutkimuksen kohteena olevasta asiasta (Ahonen, 1994, 153). Pyrin varmistamaan tämän asian laatimalla

kyselyn huolellisesti sanavalintoja ja kysymysten asettelua tarkoin miettien. Luetutin kyselyn muutamalla eri ihmisellä, joilla on näkemystä aiheen tiimoilta. Tästä oli selkeästi hyötyä kysymysten asettelun ja sanavalintojen tarkentumisessa. Kysymysten laadinnassa tulee olla tarkkana, että ei johdattele haastateltavia omien aiheita koskevien ennakko-oletusten suuntaan (Ahonen, 1994, 153), mikä osoittautui suhteellisen haastavaksi. Tutkimuskysymykseni pitivät sisällään oletuksen siitä, että työrauhan haasteilla ja opettajien työssä jaksamisella on yhteyttä. Pyrin kuitenkin asettelemaan kysymykset siten, että ne olisivat mahdollisimman neutraaleja. Vastausten luotettavuutta lisäsi se, että kyselyyn vastattiin nimettömänä. Käyttämäni Webropol-sovellus paransi itsessään luotettavuutta, sillä vastaaja pystyy vastaamaan kyselyyn johdonmukaisesti nähdessä koko ajan edelliset vastaukset (Valli & Perkkilä, 2018, 123).

Tutkielman aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella. Aineistoa ei tarvinnut erikseen litteroida sillä aineisto oli siinä muodossa, jossa vastaajat olivat kyselyyn vastanneet. Tämä lisää Vallin (2018, 101) mukaan aineiston luotettavuutta, sillä se poistaa mahdolliset virheet, jotka syntyvät litterointivaiheessa. Keräämäni aineisto oli myös kattava, mikä itsessään parantaa luotettavuutta, vaikka aineiston laajuus ei laadullisessa tutkimuksessa niin merkityksellinen olekaan (vrt. Ahonen, 1994, 127). Koen olleeni uskollinen ja oikeudenmukainen aineistosta esiin nousseiden käsitysten ja kokemusten eroavaisuuksille. Olen ottanut huomioon kaikki erilaiset käsitykset sekä pyrkinyt perustellusti ilmaisemaan kategorioiden erot suhteessa toisiinsa. En ole takertunut aineistossa esiintyvien käsitysten ja kokemusten määrällisiin esiintyvyyksiin, vaan niiden eroavaisuuksiin, jolloin yksittäisetkin käsitykset ja kokemukset ovat päässeet tutkielmassani tasapuolisesti esille. (ks. Huusko & Paloniemi, 2006, 169.)

Ahonen (1994) toteaa, että tutkimuksessa pyritään uuden tiedon rakentamiseen ja tieteellisen tiedon vaatimukset täytteekseen tutkimuksen tulee syntyä vuorovaikutuksessa aikaisemman aiheesta tuotetun tutkimuksen kanssa (Ahonen, 1994, 127). Olen pyrkinyt ikään kuin keskustelemaan aikaisemman tutkimustiedon kanssa koko tutkielman tekoprosessin ajan. Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan tutkimuksessa, jossa laadullinen analyysi perustuu tutkijan subjektiiviseen tulkintaan, kysymys luotettavuudesta kytkeytyy siihen, kuinka uskollinen tutkija on ollut aineistolle. Helenius ja muut (2015, 193) toteavat, että tutkija tarvitsee reflektiivistä asennetta yhdistäessään teorian, empirian, analyysin ja tulkinnan. Tässä tutkielmassa aineisto on ollut tutkimuksen keskipisteenä ohjaten koko tutkimusprosessia. Aiheeseen kytkeytyvää taustateoriaa en ole käyttänyt tutkielman eteenpäin

viejänä, vaan aineisto ja siinä esitetyt käsitykset ja kokemukset ovat kuljettaneet sitä itse eteenpäin. Aineiston pohjalta esiin nousseita käsityksiä ja kokemuksia olen puolestaan peilannut aikaisemmin tuotettuun tietoon antamatta sille kuitenkaan vetovastuuta ja liian suurta painoarvoa tutkielman kannalta.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeita mukaillen otin tutkielman aineiston keruussa huomioon seuraavia tekijöitä. Tutkielmaan osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Kyselylomakkeen alussa kerroin, että hyödynnän kyselyn vastauksia pro gradu -tutkielmassa, ja kyselyyn vastaamalla vastaaja hyväksyy tämän. Kyselylomakkeen alussa kerroin, että kyselyssä ei kerätä tunnistamiseen liittyviä tietoja. Ainoat vastaajien taustatietoja kartoittavat kysymykset liittyivät sukupuoleen, ikään, työkokemukseen ja toimenkuvaan, joita en kuitenkaan yhdistänyt tuloksissa vastaajien käsityksiin ja kokemuksiin. Pyrin aineistoa käsitellessäni vielä huomioimaan sen, että mahdolliset tunnistamiseen liittyvät tekijät, kuten vastaajan avoimissa kysymyksissä esille tuoma toimenkuva yhdistettynä erilaisiin käsityksiin ja kokemuksiin, olisivat mahdollisimman hyvin piilossa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2019.)

## 4 Tutkielman tulokset

Tutkielman tulososion olen jakanut kolmeen osaan aineiston analyysin tuloksena syntyneiden kuvauskategorioiden perusteella. Jokainen kuvauskategoria käsitellään oman alaotsikon alla. Alaotsikot olen nimennyt kuvauskategorioiden mukaan. Jokaisen käsiteltävän kuvauskategorian alkuun olen koonnut taulukon, jossa esittelen kuvauskategoriaan kuuluvat alemman tason kategoriat ja merkitysyksiköt, joiden pohjalta kaikki kategoriat ovat syntyneet.

Ensimmäisen ja toisen alaotsikon alla vastataan 1. tutkimuskysymykseen, jonka pohjalta selvityksen kohteena ovat opettajien kokemukset työrauhan haasteiden vaikutuksesta työhön ja työssä jaksamiseen. Kolmannen alaotsikon alla perehdytään 2. tutkimuskysymykseen, jonka pohjalta tavoitteena on löytää opettajien työssä jaksamista tukevia keinoja. Keskeisin tarkastelun kohde on opettajan työssä jaksaminen työrauhassa esiintyvien haasteiden keskellä, jonka sisälle kuuluu niin opettajan oman jaksamisen tukeminen kuin työrauhan parantaminen.

Työrauhassa esiintyvistä häiriöistä ja ongelmista käytän käsitettä ”työrauhassa esiintyvät haasteet” tai ”työrauhan haasteet”. Näiden käsitteiden taustalla vaikuttavat ne subjektiiviset ja kokemusperäiset määritelmät (Julin & Rumpu, 2018, 22; Levin & Nolan, 2010, 22-23), jotka opettajat työrauhalle ja siinä esiintyville haasteille antavat. Nämä käsitteet nousivat esille aineistosta siinä kontekstissa, jossa työrauhassa esiintyvät häiriöt ja ongelmat nähtiin osaksi opettajan työtä, ja joihin opettajilla on tai tulisi olla vaikutusmahdollisuuksia. Tutkimusten mukaan ryhmän- ja luokanhallintataidot nähdään opettajien tärkeimpinä taitoina (Virtanen, ym., 2019; Malinen & Savolainen, 2016; Klassen & Chiu, 2010). ”Haaste” on käsitteenä myös edellä mainittuja käsitteitä neutraalimpi, jonka alle sopivat kaikki ne ilmaukset ja käsitykset, joiden kautta työrauhassa esiintyviä haasteita aineistossa värikkäästi kuvattiin. Käsite yhdenmukaistaa tutkielman tulosten esittämisessä käytettävää kieltä, eikä ole käsitteenä leimallinen.

### 4.1 Opettajien kokemuksia työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksesta työhön

Tässä alaluvussa esittelen ja analysoin keräämäni aineiston pohjalta opettajien käsityksiä ja kokemuksia työrauhan haasteiden vaikutuksesta työhön. Alla olevaan taulukkoon (Taulukko 6.) on koottu aineiston analyysin tuloksena saadut merkitysyksiköt, alemman tason kategoriat ja kuvauskategoriat, jotka havainnollistavat aineiston analyysin vaiheita. Tässä alaluvussa käytetyt alaotsikot on nimetty selkeyden lisäämiseksi alemman tason kategorioiden mukaan.

**Taulukko 6.** Opettajien kokemuksia työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksesta työhön.

Merkitysyksiköt	Alemman tason kategoriat	Kuvauskategoria
Tavoitteet eivät toteudu	Kokemuksia työtä haittaavista vaikutuksista	Kokemuksia työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksesta työhön
Opetuksen taso laskee		
Työ suorittamista		
Yksipuoliset opetustavat		
Suunnittelumotivaatio katoaa		
Eteneminen hidastuu		
Asioita jää opettamatta		
Oppituntien keskeytykset		
Opetus estyy		
Kiire		
Vievät paljon aikaa		
Kohtaamisten laatu laskee		
Perustehtävän päälle tulevat työt	Kokemuksia työmäärää lisäävistä vaikutuksista	
Työ oppituntien ulkopuolella		
Asioiden selvittely		
Suunnittelutyön lisääntyminen		
Loputon työmäärä		
Asioiden toistuva kertaaminen		
Työtä työrauhan eteen		

#### 4.1.1 Kokemuksia työtä haittaavista vaikutuksista

Työrauhassa esiintyvillä haasteilla oli aineiston perustella monella tapaa opettajien työtä haittaavia vaikutuksia. Lähes kaikki opettajat kokivat työrauhan haasteiden vaikuttavan jollain tavoin omaan työhönsä. Pääsääntöisesti vaikutukset koettiin negatiivisina. Haasteiden erilaisuus ja määrä sekä opettajien omat tarkastelukulmat ja persoonallisuus näkyivät vastauksissa erilaisina kokemuksina siitä, millä tavoin haasteiden vaikutukset näkyivät opettajien työssä ja sen tekemisessä.

Työrauha nähdään opetuksen onnistumisen ja oppimisen edellytyksenä (Holopainen, ym., 2009, 9, 67). Salovaara ja Honkonen (2011, 130) sekä Saloviita (2014, 11) puolestaan toteavat työrauhan olevan tärkeä osa opetusta ja oppimista. Närhen ja muiden (2017) sekä Klassenin ja Chiun (2010) tutkimusten perusteella käyttäytymisen haasteet vaikuttavat negatiivisesti oppilaiden oppimiseen ja altistavat opettajan työhön liittyvälle stressille. Tämä näkyi myös tämän tutkielman aineistossa, sillä monet opettajat nostivat vastauksissaan esille huolen siitä, että työrauhan haasteet *estävät opetukselle asetettuja tavoitteita toteutumasta*. Useat opettajat kertoivat vastauksissaan haluavansa panostaa *laadukkaaseen opetukseen*, mutta työrauhassa

esiintyvien haasteiden seurauksena *opetus muistuttaa lähinnä suorittamista*, jossa laadun tarkkailulle ei jää sijaa. Saloviita (2014, 24-25) toteaa teoksessaan aiheesta tehtyihin tutkimuksiin viitaten, että koulupäivistä vain noin kolmasosa kuluu varsinaiseen opiskeluun, mikä korostaa työrauhan tärkeyttä. Taajamo ja Puhakka (2019) ovat yläkoulun opetusta ja oppimista käsittelevässä tutkimuksessaan puolestaan havainneet, että Suomessa varsinaiseen opetukseen käytetään naapurimaihimme suhteutettuna vähiten aikaa. Suomalaisten opettajien ilmoituksen mukaan opetukseen jäi oppituntien osalta aikaa 80% koko käytettävissä olevasta tunnista. Järjestyksen ylläpito vei tunnista 14% ja hallinnolliset tehtävät 6%. (Taajamo & Puhakka, 2019, 27.) Nämä tutkimukset eivät ole keskenään vertailukelpoisia.

”Hyvä työrauha antaa puitteet kaikelle opsin tavoitteiden täyttymiselle ja oppilaiden kasvun tukemiselle, kun taas työrauhan häiriintyessä mikään muu kuin oppilaiden säilöminen luokassa koulupäivän ajan, ei onnistu.”

” [...] suoriudun päivistä ja yritän saada kaiken valmiiksi ajallaan. Minulla ei ole työrauhaa saattaa työtäni laadukkaasti loppuun.”

Vastausten perusteella osa opettajista oli harmissaan siitä, että työrauhassa esiintyvien haasteiden seurauksena he *eivät voi käyttää monipuolisia ja erilaisia työskentelytapoja*. Tutkimusten mukaan selkeällä struktuurilla on positiivisia vaikutuksia työrauhaan (Lane, ym., 2011, 14-15; Holopainen, ym., 2009, 52), mikä nousi myös aineistosta esille. Kääntöpuolena selkeiden rutiinien ja toimintatapojen mukaan toimimisessa oli opettajien vastausten mukaan se, että heistä olisi ollut mukavampaa välillä vaihdella opetustapoja ja -tyylejä, mihin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) opettajaa osaltaan veloitetaan.

”Monesti tunnen tekeväni työni todella huonosti, koska en mielestäni pääse yltämään opetuksen tasossa siihen mihin haluaisin ja pyrin. Toiminnallinen ja ilmiöpohjainen oppiminen on työrauhahäiriöistä johtuen sula mahdottomuus tiettyjen oppilasryhmien kanssa.”

”Tietyille oppilasryhmille on haastava järjestää toiminnallista opetusta, mikäli omalta paikalta irtaantuminen johtaa häiriköintiin ja opetuksen torpeedointiin.”

”Olisi kiva kokeilla enemmän erilaisia opetustyylejä, mutta herkästi häiritsevät oppilaat häiriintyvät rutiineista poikkeavista jutuista.”

*Opetuksen suunnittelu* koettiin muutamien opettajien toimesta epämotivoivana, sillä työrauhan haasteiden koettiin tekevän suunnittelusta jopa turhaa. Suunnittelun merkitystä kyseenalaistettiin, koska opettajat kokivat työrauhan haasteiden pilaavan hyvätkin

suunnitelmat, mikä koettiin turhauttavana ja työn mielekkyyden kannalta negatiivisena. Eräs opettaja kertoi välillä pohtineensa, että miksi edes suunnittelee oppitunteja, jos oppitunteja ei pysty toteuttamaan suunnitelmien mukaan. Suhtautuminen työrauhan haasteiden ja suunnittelun yhteyteen oli opettajien keskuudessa kuitenkin vaihtelevaa, sillä etukäteissuunnittelu työrauhan haasteet mielessä pitäen koettiin opettajien toimesta myös mahdollisuutena vaikuttaa niihin. Tähän teemaan palaan myöhemmin.

”Suunnittelutyö ei kiinnosta, kun tietää, ettei mitään kivaa kuitenkaan sataisi pidettyä kivana työrauhahäiriöiden keskellä oppitunnilla.”

”Kyllä se vie päivän aikana kaiken ilon, kun on suunnitellut teemat, työskentelytavat yms. ja kuvitellut, että oppiminen tulisi olemaan oppilaista antoisaa, ja työrauhaongelmat pilaavat koko paketin.”

”Joskus mietin, miksi edes suunnittelen oppituntejani, kun en pysty niitä toteuttamaan suunnitelmien mukaan.”

Työrauhassa esiintyvät haasteet vaikuttivat opettajien kokemusten perusteella opetustyöhön monenlaisilla tavoilla. Muutamat opettajat kokivat, että *opetus hidastuu* ja asioissa ei päästä eteenpäin, jolloin *osa asioista jää opettamatta*. Nämä tekijät vaikuttivat siihen, että työ koettiin raskaampana.

”Ne tekevät työstä raskaampaa ja erityisen vaikeiden luokkien kanssa ei pysty etenemään tarpeeksi nopeasti. Osa asioista jää opettamatta.”

”Toistuva työrauhahäiriö hidastaa etenemistä ja harmittaa.”

Opetustyön kuormittamisen lisäksi opettajat olivat huolissaan oppitunneilla esiintyvän melun ja jatkuvien *keskeytysten* seurauksista, jotka vievät opetukselta punaisen langan ja *estävät opetusta*. Opettajien mukaan ne estävät myös oppilaita oppimista ja laskevat oppilaiden suoritustasoa. Keskeytykset häiritsivät myös opettajia ja toivat arkeen *kiireen tuntua*. Eräs opettaja oli huolissaan siitä, että luokassa esiintyvistä häiriötekijöistä kärsivät erityisesti ne oppilaat, joilla on muutenkin vaikeuksia oman työskentelyn ja keskittymisen kanssa. Virtanen ja muut (2019) ovat puolestaan havainneet, että työnsä mielekkääksi kokevat opettajat jaksavat paremmin tukea verrattain heikommin koulussa pärjääviä oppilaitaan.

”Opetus keskeytyy jatkuvasti työrauhaongelmiin eikä resursseja (esim. avustajat) ole tarpeeksi.”

”Melu, hälinä ja jatkuvat ylimääräiset ärsykkeet eivät edistä kenenkään oppimista, varsinkaan niiden, joilla on vaikeuksia muutenkin keskittymisessä ja toiminnanohjauksessa.”

”Mikäli opetus keskeytyy jatkuvasti, huomaa myös oman olon rauhattomaksi ja epäselkeäksi. Toiminta muuttuu epäjohtamomukaiseksi jatkuvan keskeytyksen takia. Myös kiireentuntu lisääntyy, kun opetukseen ja oppimiseen jää vähemmän aika työrauhahäiriöiden vuoksi.”

Taajamo ja Puhakka (2019) ovat tutkimuksessaan havainneet, että järjestyksen ylläpito vie paljon aikaa opetukselta. Tämä korostuu Julinin ja Rummun (2018, 117) mukaan erityisesti suurissa kouluissa, joissa työrauhassa esiintyviin haasteisiin käytetään enemmän aikaa verrattuna pienempiin kouluihin. Työrauhan haasteisiin käytetty aika nousi myös tämän tutkielman aineistossa esille, sillä monen opettajan vastauksesta näkyi harmitus sitä kohtaan, että työrauhassa esiintyviin haasteisiin *kuluu paljon aikaa* ja aika on ylipäättään pois jostain muualta, kuten kaikilta muilta oppilailta. Opettajien kokemusten mukaan työrauhan haasteisiin käytetty aika oli pois kaikilta asiallisesti käyttäytyviltä oppilaita sekä heidän oppimisensa tukemisesta. Lisäksi moni opettaja koki, että työrauhan haasteisiin käytetty aika oli pois niin opetukselta kuin opetuksen suunnittelulta. Jones ja Jones (2007, 78) ovat havainneet teoksessaan samoja ajankäytöllisiä ongelmakohtia ja toteavat että, työrauhan korjaaminen tulisi häiritä mahdollisuuksien mukaan mahdollisimman vähän muun luokan työskentelyä.

”Konkreettisia ja välittömiä vaikutuksia ovat esimerkiksi opetustyön jatkuva keskeytyminen kurinpidollisten toimien vuoksi sekä hiljaisten ja asianmukaisesti käyttäytyvien oppilaiden saama vähäisempi huomio ja tuki.”

”Työrauhaongelmien ratkaisuun menee paljon työaika ja välillä se tuntuu turhautavalta, kun saman ajan käyttäisi mieluummin laadukkaamman opetuksen suunnitteluun.”

”Työrauhahäiriöihin puuttuminen tuo luokkaan negatiivisuutta.”

Aineistossa esiintyi edellä mainittujen tekijöiden lisäksi yksittäisiä mainintoja erilaisista työssä näkyvistä vaikutuksista, jotka ovat seurausta huonosta työrauhasta tai oppilaiden käyttäytymisen haasteista. Pari opettajaa kertoi vastauksissaan, että huonon työrauhan seurauksena heille tulee muun muassa voimakkaita negatiivisia tunteita sekä väsymystä, jotka vaikuttavat heidän ja oppilaiden välisiin *kohtaamistilanteisiin*.

”Välillä myös vihan tunteet heräävät voimakkaina ja pitää käyttää aikaa myös itsensä rauhoittamiseen, jotta pystyy ja jaksaa kohdata oppilaat rakentavalla tavalla.”



”Huonon työrauhan ja käyttäytymisen haasteiden takia väsyn itse, enkä aina jaksu kohdata oppilaita niin lämpimästi ja ammattimaisesti kuin toivoisin.”

Monet opettajat näkivät aineiston perusteella työrauhan olevan tekijä, joka mahdollistaa opettamisen ja oppimisen. Samaa mieltä ovat myös Holopainen tutkimusryhmineen (2009, 9, 67), Salovaara ja Honkonen (2011, 130) sekä Saloviita (2014, 24) joiden mukaan työrauha on tärkeä osa niin opetusta kuin oppimista. Työrauha todetaan oppimista tukevaksi myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 30).

”Koen että työrauha on edellytys oppimiselle ja sille että ylipäättään voin opettaa mitään asioita ja jaksan työssäni.”

”Hyvän oppimisen edellytys on oppimisen rauha, ja on ihan turha opettaa, jos sitä ei ole. Mitä levottomampi porukka, sitä opettajajohtoisemmin tulee toimia.”

#### 4.1.2 Kokemuksia työmäärää lisäävistä vaikutuksista

Työrauhan haasteet lisäsivät monen opettajan mielestä työmäärää. Toisaalta moni opettaja korosti tai antoi ymmärtää vastauksessaan työrauhan haasteiden kuuluvan osaksi opettajan työtä. Tähän teemaan palaan myöhemmin. Moni opettaja koki työrauhassa esiintyvät haasteet perustyötä haittaavina ja aikaa vievinä, mikä nousee esille myös Salovaaran ja Honkonen (2011, 48) teoksessa. Opettajien vastauksista oli havaittavissa, että haasteet tai niistä aiheutuva muu ylimääräinen työ koetaan muun *perustyön päälle tulevana ylimääräisenä työnä*. Vastausten perusteella tällaisia kokemuksia aiheuttivat opettajille muun muassa pitkittyneet työrauhassa esiintyvät haasteet sekä haastavasti käyttäytyvät oppilaat, joiden suhteen täytyy tehdä jatkuvasti töitä. Erään opettajan vastauksessa tällainen kokemus oli esimerkiksi aiheutunut siitä, että hän oli jäänyt yksin tukitoimia tarvitsevien oppilaiden kanssa, joista kukaan ei halunnut ottaa vastuuta. Onnismaan (2010, 18) mukaan loppuun palaminen on yleisempää niillä opettajilla, jotka kokevat työnsä vaativana ja kokevat samalla vaikutusmahdollisuuksien puutetta.

”Taistelen jatkuvasti sen kanssa, että pystyisin jotenkuten mallikkaasti ja kunnialla suoriutumaan perustehtävästäni eli opettamisesta kurinpidon ohella.”

”Perustehtävän ulkopuoliset työt aiheuttavat turhaa painetta ja raskautta, mikä väsyttää. En koe perustehtävääni uuvuttavana, mutta sen ulkopuoliset tehtävät kyllä. Turhautumista tulee

häiritsevästi käyttäytyvien lasten kohdalla, joista kukaan ei halua ottaa koppia ja vastuuta. Lapset ovat sujahtaneet kaikista verkoista läpi.”

Opettajien kokemus työmäärän lisääntymisestä aiheutui usein työrauhan haasteisiin ja niiden hoitamiseen käytetystä ajasta. Yksi opettaja kertoi vastauksessaan, että häneltä *kuluu oppituntien jälkeen* paljon ylimääräistä aikaa erilaisten asioiden hoitamiseen yrittäessään esimerkiksi *selvitellä* työrauhassa esiintyviä ongelmia. Hän totesi sen olevan pois muusta valmistelutyöstä ja lisäävän työhön käytettyä aikaa. Toinen opettaja kuvasi tilannetta kuormittavaksi, koska joutuu *suunnitella tuntejaan moneen kertaan*. Hän kokee, että opettajan työ ei ole vastannut odotuksia, sillä hänen aikansa ja energiansa menee työrauha-asioiden kanssa vääntämiseen. Jotkut opettajat kokivat, että *työtä on loputon määrä*.

”Oppituntien jälkeen menee todella paljon aikaa erilaisten paperien täyttämiseen, moniammatilliseen yhteistyöhön, palaverihin, kotiin soittoihin yms. yrittäessä hoitaa työrauhaongelmia. Tämä on pois muusta valmistelutyöstä ja tietenkin lisää työhön käytettävää aikaa.”

”On kuormittavaa suunnitella moneen kertaan. Oma unelma-ammatti ei tunnu enää ollenkaan houkuttelevalta, kun kaikki aika ja energia menee oppilaiden paimentamiseen ja ongelmista kotiin viestimiseen.”

”Työtä on loputon määrä ja energia ja aika ei tahdo riittää joka asiaan”

Aineiston perusteella haasteet työrauhassa voivat lisätä opettajien työmäärää myös sillä tavoin, että opettaja joutuu jokainen tunti aloittamaan saman ryhmän kanssa ikään kuin puhtaalta pöydältä ja opettamaan uudelleen ja uudelleen työskentelytapoja. Tällaisia tilanteita esiintyi aineiston perusteella opettajilla, jotka opettivat useita eri ryhmiä. Eräs opettaja kertoi, että joka viikko hän joutuu toistuvasti käyttämään aikaa ja energiaa saman ryhmän kanssa *kerratakseen*, kuinka hänen pitämällään oppitunnilla käyttäydytään ja työskennellään. Kampmanin ja kollegoiden (2015, 8), Saloviidan (2014, 72) sekä Salovaaran ja Honkosen (2011, 24) mukaan lähtökohdat koko lukuvuoden työrauhalle luodaan lukuvuoden alussa, mutta se ei tällaisissa tilanteissa ole mahdollista.

”Joku luokka saattaa olla haastavampi ja kun vieraillet vain kerran viikossa, sielläkin aina saa aloittaa alusta.”

Useiden opettajien vastauksista kävi ilmi, että *työrauhan kanssa täytyy tehdä töitä* jokaisena työpäivänä, olivat ne sitten arjen pieniä pedagogisia ratkaisuja tai suurempia työrauhaa korjaavia tai edistäviä toimenpiteitä. Eräs opettaja pohti vastauksessaan, että yhä useampi oppilas ei välitä yhteisistä säännöistä, vaan ulkoistaa itsensä niiden ulkopuolelle. Saloviita (2013, 159) toteaa, että etenkin oppilaiden varttuessa sääntöjä aletaan yleensä kyseenalaistamaan ja niiden seuraamista joudutaan perustelemaan yhä enemmän järkeen vetoavilla syillä tottumusten sijaan. Cantell (2010, 174) puolestaan tarkastelee asiaa siitä näkökulmasta, että kriittinen sääntöihin suuntautuminen kuuluu osaltaan myös nuoruuteen ja on tavallaan välttämätöntä yhteiskunnan jäseneksi kasvamisessa, sillä kaikkea ei tarvitse hyväksyä sellaisenaan ja kyseenalaistamatta.

”Tämän asian kanssa täytyy tehdä töitä ihan jokaisena työpäivänä. Yhä enemmän on oppilaita, jotka ajattelevat, että yhteiset säännöt eivät koske heitä. Yksi työn kuormittavimmista asioista.”

”Työrauhan eteen pitää nykyään tehdä paljon töitä [...]”

## 4.2 Opettajien kokemuksia työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksesta omaan jaksamiseen

Tässä alaluvussa esittelen ja analysoin keräämäni aineiston pohjalta opettajien käsityksiä ja kokemuksia työrauhan haasteiden vaikutuksesta omaan jaksamiseen. Alla olevaan taulukkoon (Taulukko 7.) on koottu aineiston analyysin tuloksena saadut merkitysyksiköt, alemman tason kategoriat ja kuvauskategoriat, jotka havainnollistavat aineiston analyysin vaiheita. Tässä alaluvussa käytetyt alaotsikot on nimetty selkeyden lisäämiseksi alemman tason kategorioiden mukaan.

**Taulukko 7.** Opettajien kokemuksia työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksesta omaan jaksamiseen.

Merkitysyksiköt	Alemman tason kategoriat	Kuvauskategoria
Väsyminen	Negatiivisia kokemuksia	
Stressaantuminen		
Kuormittuminen		
Keskittymisvaikeudet		
Muistihäiriöt		
Uupuminen		
Työn mielekkyyden kadottaminen		
Kyynistyminen		
Huumorin kadottaminen		

Ärsyyntyminen	psykkeen tasolla	Kokemuksia työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksesta omaan jaksamiseen
Ahdistus		
Suru		
Vihan tunteet		
Oman osaamisen kyseenalaistaminen		
Pettymys		
Turhautuminen		
Näköalattomuus		
Oppilaan oikeudet eivät toteudu	Kokemuksia riittämättömyydestä	
Tasapuolisen huomioonin mahdollisuus		
Voimavarojen riittämättömyys		
Ulkoapäin asetetut vaatimukset		
Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat		
Riittämättömät tukitoimet		
Huoli oppimisesta		
Pienryhmien ja erityisluokkien puute		
Haasteet lisääntyvät	Kokemuksia yksin jäämisestä	
Huoli tulevaisuudesta		
Puutteelliset resurssit		
Suuret ryhmäkoot		
Poikkeavat näkemykset kollegan kanssa		
Sairastuminen mahdotonta		
Haastavat vanhemmat		
Vastuukysymykset		
Huolia ei kuunnella	Kokemuksia työn ulkopuolelle ulottuvista vaikutuksista	
Arvostuksen puute		
Koulutuksen puuteellisuus		
Negatiiviset tunteet kotiin		
Ärtymys ja pinnan kireys		
Väsymys ja uupumus		
Tunteiden purkaminen		
Ääniyliherkkyys		
Palautuminen	Kokemuksia fyysisistä haitoista	
Työasiat mielessä kotona		
Päänsärky		
Heikentynyt kuulo		
Äänenkäytön vaikeutuminen		
Sairaslomat		

#### 4.2.1 Negatiivisia kokemuksia psyykeen tasolla

Tämän alaotsikon alla keskityn tarkastelemaan tunteita, ajatuksia ja niitä psyykeen tasolla vaikuttavia opettajien käsityksiä ja kokemuksia, joita työrauhassa esiintyvät haasteet ovat heille vaikuttaneet. Sigfrids (2011) muistuttaa, että opettajilla on oikeus kaikenlaisiin tunteisiin, myös voimakkaisiin. Hänen mukaansa oleellinen asia on se, kuinka opettaja toimii tunteista huolimatta ja antaako hän niille valtaa esimerkiksi käytöksen muodossa. Pystyykö

opettaja esimerkiksi kohtaamaan haastavasti käyttäytyvän oppilaan rauhallisesti ja asiallisesti ilman hänen nolaamistaan? (Sigfrids, 2011, 101.) Gordon (2006) toteaa, että opettajat kohtaavat työssään paljon sellaista käytöstä, joka on ristiriidassa opettajan omien oikeutettujen tarpeiden kanssa ja jota he eivät voi hyväksyä. Tällainen käytös on sellaista, joka vaikuttaa konkreettisesti ja kouriintuntuvasti opettajaan, eikä sitä voi sivuuttaa. (Gordon, 2006, 166.) Aineiston pohjalta opettajien keskeisimmät käsitykset ja kokemukset työrauhan haasteista liittyivät siihen, miten niiden koettiin vaikuttavan psyykkisellä tasolla, kuten esimerkiksi opettajan ajatuksiin, tunteisiin ja työn mielekkyyteen. Suurin osa opettajista mainitsi vastauksissaan jonkun yksittäisen tai useamman tähän kategoriaan liittyvän kokemuksen.

Aineiston perusteella yleinen kokemus työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksesta omaan jaksamiseen liittyen oli haasteiden seurauksena koettu *väsymys*. Tämä tuli esille useissa opettajien vastauksissa. Väsymisen kokemisen taustalla oli vastausten perusteella yleisesti se, että opettaja oli joutunut työskentelemään meluisassa ja rauhattomassa ympäristössä.

”Itse huomaa väsyväni, jos on meluisaa.”

”Väsyn ylimääräisessä hälinässä, tarvitsen itsekkin ajatuksilleni aikaa ja rauhaa. Kaikki ylimääräinen ääniärsyke väsyttää muutenkin.”

”Rauhattomuus väsyttää niin oppilaita kuin aikuisiakin”

Kauppinen ja Ahola (2013, 107, 198) ovat tutkimuksessaan havainneet, että stressin kokeminen opettajan työssä on verrattain yleistä. Myös Garrick ja muut (2017) toteavat, että opettajan työ on yleisesti ottaen stressaavaa. Stressi puolestaan vaikuttaa negatiivisesti työn mielekkyyteen (Klassen & Chiu, 2010). Bottiani, ja muut (2019) ovat kaupunkikoulujen opettajien kokemaa stressiä ja uupumusta koskevassa tutkimuksessaan havainneet, että oppilaiden haastava ja työrauhaa häiritsevä käyttäytyminen lisää opettajan kokemusta stressistä ja uupumisesta. Tämä nousi vahvasti esille myös tämän tutkielman aineistossa. Opettajien vastauksista ilmeni, että melussa työskentely *nostaa opettajien stressitasoja* ja on monella tapaa *kuormittavaa*. Meluiseen työympäristöön liitettiin opettajien vastauksissa monenlaisia negatiivisia tuntemuksia. Melu koettiin muun muassa uuvuttavana, kuluttavana ja rasittavana sekä raskaana, jotka voidaan tiivistää kuormittumisen tunteen alle.

”Pitkään ja päivittäin melussa oleminen nostaa stressiä, varsinkin, jos työkuormitus/ kiire on nostanut stressitasoja jo valmiiksi.”

”[...] meluisa ilmapiiri luokassa on opettajalle uuvuttavaa ja rasittavaa.”

”Äärettömän raskasta olla päivät liian kovassa melussa ja taistella jokaisesta asiasta.”

Meluisan työympäristön vaikutukset eivät näkyneet opettajilla pelkästään edellä kuvattujen negatiivisten tunteiden muodossa, vaan melu hankaloitti myös opettajan *keskittymistä*. Eräs opettaja kertoi melun vaikeuttavan *muistamista*.

”[...] jatkuva ääni häiritsee minua ja keskittymistäni.”

”Muistihäiriöt.”

Melun ja rauhattomuuden lisäksi kuormitusta opettajille aiheuttivat toistuvat ja jatkuvat työrauhassa esiintyvät haasteet, jotka nousivat esille monen opettajan vastauksista. Pitkittyessään ja jatkuessaan työrauhassa koetut haasteet aiheuttivat opettajille *uupumista*, sillä niiden selvittelyyn ja työstämiseen kului paljon energiaa. Esiin nousi muun muassa se, että jatkuva työrauhan korjaaminen tekee työpäivästä raskaamman ja vaikuttaa siten työn mielekkyyteen. Vastauksissa nousi esiin muun muassa työrauhassa esiintyvien haasteiden negatiiviset vaikutukset *työn mielekkyyttä* kohtaan, jotka ovat nousseet esille muun muassa Virtasen ja muiden (2017) sekä Malisen ja Savolaisen (2016) tutkimuksissa. Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) ovat puolestaan havainneet, että toistuvat haasteet ovat vakava ongelma silloin, kun ne ylittävät opettajan sietokyvyn, mikä oli selkeästi havaittavissa myös tämän tutkielman aineistossa.

”Opettajat väsyvät, jos työrauhahäiriöitä on paljon ja jatkuvasti. Kaikki energia menee niiden selvittelyyn.”

”Jatkuvat työrauhahäiriöt ovat todella uuvuttavia. Ne polttavat opettajan loppuun [...]”

”Työrauhahäiriöt ovat raskaita ja ne vaikuttavat kielteisesti työn mielekkyyteen.”

Eräs opettaja kuvasi työrauhan haasteiden seurauksien näkyvän muun muassa *kyynistymisenä*. Hän nosti esille myös *huumorin kadottamisen*, jolla voi olla iso merkitys opettajan työssä jaksamiseen, sillä huumorin ja sen käyttämisen on todettu tukevan opettajan työssä jaksamista (Aho, 2011, 126; Stenberg, 2011, 134; Saharinen, 2007, 261-287). Huumorin käyttö voi olla toimiva keino myös työrauhan luomisessa ja ylläpitämisessä (Blomberg, 2008, 136; Helamaa 2008, 50–52).

”Kyynistymistä, tehdään töitä jaksamisen rajoilla, työn ilo katoaa, huumori katoaa.”

”Työmotivaation laskemista, turhautumista, kyynisyyttä.”

Jatkuvat työrauhan haasteet aiheuttavat edellä mainittujen kokemusten ja tunteiden lisäksi opettajille myös *ärsyyntymisen tunteita*. Jatkuvista haasteista syntyy helposti eräänlainen oravanpyörä, kuten eräs opettaja toi vastauksessaan esille. Hän kertoi, että oli ärtynyt pitkittyneiden työrauhan haasteiden seurauksena ja oma ärtyneisyys tuotti luokkaan negatiivista ilmapiiriä, mikä sai aikaan oravanpyörän. Saloviita (2014) on havainnut saman ilmiön. Hän toteaa, että luokassa syntyy helposti noidankehä, jossa opettajan väsymys ja työrauhassa esiintyvät haasteet ruokkivat toinen toisiaan. (Saloviita, 2014, 33.) Myös Gluschkoffin ja muiden (2016) tutkimus vahvistaa tätä havaintoa.

”Olen ärtynyt töissä pitkään jatkuneiden työrauhaongelmien takia ja ärtyneisyys vaikuttaa negatiivisesti luokan ilmapiiriin, ja sitä kautta vain vahvistaa ongelmia. Oravanpyörä on siis valmis.”

”Jos työrauhaongelmia on päivittäin, pitkällä aikavälillä, ja energia menee suureksi osaksi ryhmän hallintaan/työrauhan saamiseksi, tämä kyllä uuvuttaa ja vie voimia. Olo tulee ärtyneeksi, hermostuneeksi, stressaantuneeksi.”

Ylipäättään opettajat kuvasivat aineistossa rikkaasti työrauhan haasteiden esille nostamia tunteita, joista myös Sigfrids (2011, 101) teoksessaan ymmärtävästi kirjoittaa. Edellä esiin nostettujen tunteiden lisäksi vastauksista nousi esiin muun muassa *ahdistus*, *suru* ja jopa *epätoivo*. Eräs opettaja kuvasi haasteiden aiheuttavan jännitystä ja kokemusta jatkuvasta valppaana olost, jotka kokemuksina viittaavat stressin tunteen jäsentelyyn. Työrauhan haasteet saivat joillekin opettajille aikaan muun muassa vihan tunteita.

”Tunteissa herää helposti viha, hermostuminen, suru muiden puolesta ja paha mieli. Välillä myös haastavien oppilaiden kanssa epätoivo, ahdistus ja voimattomuus.”

”Turhautumista, ärtymystä, ahdistuneisuutta, jännitystä, jatkuvaa valppaana oloa [...]”

Työrauhan haasteiden seurauksena monet opettajat kokivat *kyseenalaistavansa omaa osaamistaan* ja kokevansa *pettymystä* omia luokanhallintataitojaan kohtaan. Oman osaamisen kyseenalaistamisen taustalla oli vastausten perusteella muun muassa tunnetta siitä, että opetustilanne ei ole omassa hallinnassa tai itsellä ei ole keinoja puuttua työrauhaan. Nämä

kokemukset saavat tukea muun muassa Närhen ja kollegoiden (2017), Malisen ja Savolaisen (2016) sekä Klassenin ja Chiun (2010) tutkimuksista, joiden perusteella opettajan kokemilla luokanhallintataidoilla on yhteyttä parempaan työssä jaksamiseen. Lisäksi työrauhan haasteisiin liittyi aineiston perusteella olennaisesti *turhautumisen tunne*, jota opettajat yleisesti kokivat. Kokemuksena se liitettiin itsessään niin työrauhan haasteisiin, niiden korjaustoimenpiteisiin sekä haasteiden seurauksiin. Turhautumista esiintyi opettajilla monessa eri tilanteissa ja eri asioihin liitettynä, kuten edellä lainatuista sitaateista on jo voinut huomata.

” [...] toistuvat työrauhaongelmat lisäävät myös keinottomuuden ja osaamattomuuden tunnetta ja kuormittavat omaa jaksamista, pettymystä omia taitoja kohtaan, turhautumista.”

”Jos on levoton ryhmä, eikä saa porukkaa rauhoittumaan niin onhan se turhauttavaa ja ärsyttävää ja jopa ahdistavaa. Se suututtaa ja voi jopa kokea pettymystä omiin luokanhallintataitoihin.”

”Jos työrauhahäiriöt ovat jatkuvia eivätkä ne lopu niistä oppilaalle huomauttamalla, niin ne alkavat aiheuttaa turhautumisen tunteita.”

Eräs opettaja nosti vastauksessaan esille henkilökohtaisen häirinnän, kuten haukkumisen ja uhkailun negatiiviset vaikutukset työssä jaksamiseen. Cantellin (2010) mukaan tämä tekijä on yksi opettajan työn varjopuolista, sillä opettajan asema altistaa jo itsessään kielteiselle kommentoinnille. Syitä tämänkaltaisille kokemuksille voidaan hakea muun muassa opettajan toimenkuvasta, jossa tehdään töitä ja ollaan tekemisissä kriittistä kasvun ja kehityksen vaihetta elävien lasten ja nuorten kanssa. (Cantell, 2010, 75.)

”Jos häirintä on henkilökohtaista, kuten minun haukkumistani tai uhkailua, sillä on vaikutusta.”

Opettajista suurin osa oli sitä mieltä, että työrauhassa esiintyvillä haasteilla on vaikutusta työssä jaksamiseen. Samaa mieltä ovat myös useat tutkijat (Bottiani, ym., 2019; Närhi, ym., 2017; Malinen & Savolainen, 2016; Klassen & Chiu, 2010). Tilanteisiin liittyi aineiston perusteella usein edellä mainittua toistuvuutta ja pitkäkestoisuutta, joiden seuraukset näkyivät voimakkaammin opettajien jaksamisessa (vrt. Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann, 2018). Lisäksi vastauksista ilmeni, että opettajia kuormittaa enemmän, jos työrauhaa haastavat jatkuvasti samat oppilaat.

”Työrauhahäiriöt ovat yksi keskeisimmistä tekijöistä, jotka kuluttavat opettajan jaksamista. Vaikka opettajana onnistunkin työrauhan palauttamisessa, jos se on herpaantunut, niin silti se turhauttaa ja tuntuu, että energia kuuluu väärin asioihin. Mikäli työrauhan häiritsijä on usein



sama oppilas, tuntuu se selkeästi kuluttavammalta kuin joku yksittäinen tilanne toisen oppilaan kohdalla.”

”Vaikuttaa todella paljon työssä jaksamiseen! Työrauhaongelmissa epäonnistumisen fiilis koko ajan läsnä ja tuntee itsensä osaamattomaksi.”

Työrauhan haasteet olivat aineiston pohjalta saaneet muutamat opettajat pohtimaan alan vaihtoa, josta myös Stenberg (2011, 133) on teoksessaan huolissaan. Myös Levin ja Nolan (2010, 31-32) toteavat, että työrauhan haasteet nähdään suurimpina syinä siihen, miksi opettajat haluavat vaihtaa alaa. Muutamien opettajien vastauksista oli havaittavissa, että työrauhan haasteet olivat vieneet mielekkyyden työn tekemisestä ja käyneet ylipäättään todella kuormittaviksi.

”Suurin minun työhöni ja jaksamiseen vaikuttava asia. Pistää pohtimaan jaksanko eläkeikään asti.”

” [...] työrauhaongelmien kanssa koko syksyn painineena mietin usein kotimatalla alanvaihtoa.”

”Alan vaihto mielessä ja sitä pyörittelen koko ajan. Paljon olen nähnyt ja kokenut.”

#### 4.2.2 Kokemuksia riittämättömyydestä

Opettajien kokemukset omasta riittämättömyydestä nousivat aineistosta keskeisesti esille. Itsessään riittämättömyyden tunteen olisi voinut liittää ”Psyykkiset seuraukset” kategoriaan, mutta riittämättömyyden tunteen taustalla vaikuttavat tekijät saivat minut erottamaan kokemuksen omaksi kategoriakseen. Kokemukset riittämättömyydestä linkittyivät opettajien käsityksissä ja kokemuksissa yleisesti joihinkin tekijöihin tai asioihin, esimerkiksi opettajan työhön tai työlle asetettuihin tavoitteisiin, joihin työrauhan haasteet vaikuttivat negatiivisesti. Riittämättömyyden kokemukseen liittyi aineiston perusteella keskeisesti se, että opettaja peilasi itseään ja omaa opettajuuttaan johonkin tekijään työrauhan haasteiden kontekstissa. Se ei siis itsessään näyttäytynyt aineistossa työrauhassa esiintyvien haasteiden syy - seuraussuhteena, kuten edellisessä kategoriassa käsitellyt opettajien kokemat työrauhan haasteiden seurauksena koetut psyykkiset kokemukset.

Työrauhassa esiintyvät haasteet toivat aineiston perusteella monille opettajille paljon riittämättömyyden tunteita, sillä omat vaikutusmahdollisuudet tuntuvat usein rajallisilta ja haasteiden seuraukset huolettivat. Moni opettaja oli kokenut, että työrauhassa esiintyvät haasteet *estävät oppilaiden oikeuksia toteutumasta*. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 36) mukaan jokaisella oppilaalla on muun muassa oikeus työrauhaan ja turvalliseen opiskeluun, mikä oli aineiston perusteella monen opettajan mielestä uhattuna. Vastauksissaan opettajat kantoivat huolta siitä, että heillä *ei ole mahdollisuuksia huomioida kaikkia oppilaita tasapuolisesti*, koska muutamat oppilaat vievät kaiken käytettävissä olevan ajan. Moni opettaja koki harmitusta siitä, että suurin osa oppilaista käyttäytyy toivotulla tavalla työrauhaa kunnioittaen, mutta he joutuivat kärsimään siitä, kun joku toinen oppilas käyttäytyy huonosti ja vie heidän aikaansa.

”Yritän ajatella, että kaikilla lapsilla on oikeus opiskeluun. Jos joku oppilas vaatii open kaiken huomion tunnista toiseen, niin se harmittaa paljon.”

”Rakastan työtäni ja nautin siitä paljon, mutta koen usein riittämättömyyden tunnetta. En pysty tarjoamaan kaikille lapsille sitä mitä he tarvitsevat ja mihin heillä on oikeus.”

”Eniten harmittaa niiden puolesta, jotka eivät koskaan häiritse ja joiden aikaa työrauhahäiriöt tuhlaavat. Heitä on kuitenkin suurin osa. Itseäni tilanne turhauttaa.”

Opettajat kokivat aineiston pohjalta riittämättömyyden tunnetta siitä, että heidän *voimavaransa eivät riitä* työn vaatimuksiin. Opettajat kokivat, että perustehtävästä suoriutuminen oli todella haastavaa, sillä työrauhan haasteisiin ja niiden korjaamiseen menee niin paljon aikaa. Samalla opettajat kokivat, että heidän työnsä *ulkoapäin asetetut vaatimukset lisääntyvät*. Ulkoapäin asetettujen vaatimusten on todettu kuormittavan opettajia muun muassa Stenbergin (2011, 133) ja Blombergin (2008, 14) toimesta. Gluschkoff ja muut (2016) ovat tutkimuksessaan puolestaan havainneet, että työssä koetun rasituksen ja palkitsevuuden epätasapaino heikentää opettajan työssä jaksamista altistaen muun muassa masennukselle.

”Taistelen jatkuvasti sen kanssa, että pystyisin jotenkuten mallikkaasti ja kunnialla suoriutumaan perustehtävästäni eli opettamisesta kurinpidon ohella. Monesti tunnen tekeväni työni todella huonosti, koska en mielestäni pääse yltämään opetuksen tasossa siihen mihin haluaisin ja pyrin.”

”Paineet tarjota kaikille rauhallinen ja tehokas oppimisympäristö lisääntyy. Tuntuu, että on epäonnistunut omassa opettajuudessa, kun työrauhahäiriöt ovat jatkuvia. Oman auktoriteetin kyseenalaistaminen on jokapäiväistä. Etsin jatkuvasti uusia keinoja tukea työrauhaa, mikä on kuluttavaa. Kaikkiin keinoihin ei yksinkertaisesti riitä aika, mikä aiheuttaa taas riittämättömyyden tunteita.”

*Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat* kuormittivat monia opettajia. Integraatio ja toteutunut integraatio eli inklusio nousivat esille työrauhaa haastavina tekijöinä muutamien opettajien vastauksissa. Näiden myötä haasteiden koettiin lisääntyneen etenkin siksi, että tarvittavia tukitoimia ei ole pystytty takaamaan niitä tarvitseville oppilaille, mikä puolestaan aiheutti opettajille haasteita ja tunnetta riittämättömyydestä. Blomberg (2008, 141) on tutkimuksessaan havainnut saman asian ja toteaa, että opettajien oma osaaminen ja aika ei riitä luokan heterogeenisyyden asettamiin vaatimuksiin, joka aiheuttaa opettajille kokemuksia riittämättömyydestä.

”Monesti kokee myös riittämättömyyttä, kun oppilaiden sosiaaliset ja emotionaaliset pulmat aiheuttavat riitoja ja sitä kautta häiriöitä tunnille. Moni käytöshäiriöinen oppilas tarvitsisi vahvaa tukea myös psykologilta tai kuraattorilta, mutta siinä kyseisessä tilanteessa on vain opettaja (ja ohjaaja) käytettävissä.”

”Toivoisin, että luokkaan saisi enemmän apua. Erityisoppilaitosten ei voi loputtomasti integroida luokkiin ilman tarvittavia tukitoimia.”

”Inklusio vaikuttaa työrauhaan, sillä erityisoppilailla on useimmin hankalaa keskittyä hiljaiseen työhön ilman tukea ja suuressa oppilasryhmässä tarvittavaa tukea ei ole aina saatavilla.”

Toisaalta tukea tarvitsevan oppilaiden sijoittaminen yleisopetukseen sai opettajien vastauksissa myös myönteistä hyväksyntää, jonka myös Blomberg (2018, 141) on tutkimuksessaan huomannut. Tukitoimien riittämättömyys puolestaan ei saanut vastausten perusteella opettajilta ymmärrystä, kuten jo edellä nostin esille. Tämä aiheutti muun muassa sen, että opettajille nousi *huolta muiden oppilaiden oppimisesta* sellaisessa tilanteessa, kun yksi tai yksittäiset oppilaat eivät anna muille työrauhaa. Tämän kaltainen kokemus oli aineistossa ylipäättään todella yleinen. Eräs opettaja pohti vastauksessaan sitä, että onko tukea tarvitsevan oppilaan edun mukaista sijoittaa hänet yleisopetukseen, jos hän on sairaalakuntainen.

”Erityisen tuen oppilaiden integroimista normiluokkaan kannatan lämpimästi, mutta jos lapsi on sairaalakoulukuntoinen, hänelle tulisi järjestää sopiva opiskelupaikka kiireellisellä aikataululla. Ei ole tällaisen lapsen etu, että tutkiminen ja kaiken muun kokeileminen vie kuukausia tai jopa yli vuoden, eikä se ole oikein muita oppilaita kohtaan.”

*Erityisluokkien lisääminen ja pienryhmäpaikkojen puute* nousivat myös esille aineistosta. Eräs opettaja oli huolissaan siitä, että haastavasti käyttäytyvät oppilaat ovat mukana yleisopetuksessa, koska pienryhmäpaikkoja ei enää ole ja se taas on pois muilta oppilailta. Hänen käyttämänsä termi ”enää” viittaa ilmeisesti siihen, että tämänkaltaisissa tilanteissa oppilas on aiemmin voinut opiskella pienryhmässä. Aineistosta nousi myös esille näkemyksiä siitä, että erityisluokkien lisäämisellä olisi positiivista vaikutusta työrauhaan. Saloviita (2013) ei puolestaan tue tätä ajatusta. Hänen mukaansa monissa tutkimuksissa on havaittu erityistä tukea tarvitsevien oppimistuloksia vertailemalla, että integrointi yleisopetukseen, toisin sanoen normaaliluokkaan tuottaa oppilailla parempia oppimistuloksia, kuin erityisluokalla opiskelu. Paremmat oppimistulokset tarkoittavat niin kouluaineita kuin sosiaalista sopeutumista, mutta myös menestymistä myöhemmässä elämässä. Yksi selittävä tekijä voi hänen mukaansa olla erityisluokkaopetukseen liittyvä lapsen leimautuminen, jonka seuraus on usein alentuneet odotukset suhteessa oppimistuloksiin. (Saloviita, 2013, 31-37.)

”Ryhmäkoot sopiviksi, erityisluokkia tarpeeksi.”

”Kouluissa pitäisi olla paremmat ja yhtenäisemmät keinot rangaista työrauhan rikkojia. Huolena on jatkuvasti se, että muut oppilaat joutuvat kärsimään muutamien häirikköjen takia koska heille ei ole enää pienryhmäpaikkoja.”

Saloviitan (2014, 29-32) näkemyksen mukaan työrauhassa esiintyvien haasteiden koettu lisääntyminen on jossain määrin kyseenalaistettavaa, vaikka todisteita niiden vähenemisestäkään ei toisaalta ole. Taajamon ja Puhakan (2019, 51-52) tekemän kansainvälisen yläkoulujen oppimista ja opetusta koskevan tutkimuksen mukaan suomalaiset opettajat arvioivat, että opetusryhmien ilmapiirissä ja hallinnassa ei ole tapahtunut muutosta vuoden 2013 jälkeen, jolloin edellinen vastaava tutkimus toteutettiin. Julinin ja Rummun (2018) tutkimuksen mukaan opetuksen järjestäjistä ja kouluista suurin osa arvioi työrauhassa esiintyvien häiriö- ja ongelmatilanteiden säilyneen ennallaan viimeisen kahden vuoden aikana. Osa opetuksen järjestäjistä ja kouluista oli kuitenkin sitä mieltä, että muutosta on tapahtunut huonompaan suuntaan. (Julin & Rumpu, 2018, 177.) Tämä näkyi myös

keräämässäni aineistossa, sillä osa opettajista koki työrauhassa esiintyvien *haasteiden lisääntyneen*. Esille nousi näkemyksiä muun muassa siitä, että oppilaiden valmiudet koulunkäynnin vaatimuksiin ovat heikentyneet viime vuosina. Näistä valmiuksista esiin nousivat esimerkiksi oppilaiden sinnikkyys ja kyky nähdä vaivaa. Oppilasaineksen haastavuus ja haastavuuden juurisyyt mietityttivät monia opettajia, sillä oppilailla tuntui opettajien kokemuksen mukaan olevan enenevässä määrin haasteita käyttäytymisen kanssa. Haasteet työrauhan kanssa saivat monet opettajat *huolestuneiksi oman jaksamisensa suhteen*, jos havaittu trendi haasteiden lisääntymisestä pitää paikkansa. Joidenkin opettajien omat odotukset alasta eivät olleet kohdanneet todellisuuden kanssa ja haasteiden määrä yhdistettynä työn raskauteen oli tullut heille yllätyksenä.

”Työrauhaongelmat ovat lisääntyneet paljon työurani aikana (n. 15 vuoden opekokemus). Oppilaista on tullut itsekkäämpiä, levottomampia ja sinnikäs työskentely on yhä useammalle vaikeaa (ei haluta mennä mukavuusalueen ulkopuolelle tai haastaa itseään, vaan mennään siitä mistä aidassa on reikä). Nämä aiheuttavat myös työrauhaongelmia, kun ei jakseta keskittyä vähänkään vaikealta tuntuviin tehtäviin vaan aletaan huudella kavereille tai pelleillä.”

”Tuntuu, että työrauhaongelmat ovat suuri taakka monelle opettajalle tällä hetkellä. Itse olen vasta ensimmäistä syksyä töissä ja tuntuu, että kauan haaveilemani unelma-ammatti ei kyllä tule olemaan loppuelämäni ammatti, jos oppilasaines tulee olemaan aina näin haastavaa ja työ uuvuttavaa.”

#### 4.2.3 Kokemuksia yksin jäämisestä

Riittämättömyyden tunteiden lisäksi opettajat kokivat vastausten perusteella jäävänsä usein yksin työrauhan haasteiden keskellä. Kokemus yksin jäämisestä oli opettajien vastauksissa jokseenkin lähellä kokemusta riittämättömyydestä, mutta erotin kokemukset yksin jäämisestä omaksi kategoriakseen. Erottaminen on perusteltua, sillä opettajien kokemuksiin yksin jäämisestä liittyi pääsääntöisesti luokan ulkopuolisia tekijöitä, jotka haastavat ja kuormittavat opettajaa vaikuttaen usein epäsuorasti ja välillisesti työrauhaan. Vastauksissaan opettajat peilasivat omia työrauhan haasteita kohtaan koettuja vaikutusmahdollisuuksiaan suhteessa itsestä riippumattomiin, ryhmän ja luokan ulkopuolisiin tekijöihin. Tämä tekijä erotti nämä kokemukset opettajan riittämättömyyden tunteen kokemisesta, johon sisältyi usein vahva itseä ja omaa työtä refleктоiva ote.

Monen opettajan kokemuksiin yksin jäämisestä vaikutti jokin opettajasta riippumaton tekijä, johon ei voinut itse vaikuttaa. Tällaisia tekijöitä olivat vastausten perusteella useimmiten *puutteelliset resurssit*, jotka heijastuivat opettajien arkeen monin tavoin. Resurssien puute aiheutti usean opettajan kokemuksen perusteella paljon haasteita työrauhaan ja sen ylläpitämiseen. Riittämättömien resurssien seurauksena opettajat joutuivat usein selviämään yksin tilanteessa kuin tilanteessa, sillä tarvittavaa tukea ei ollut saatavilla, oli kyse sitten oppilashuollon saatavuudesta tai avun saamisesta luokkaan. Eräs opettaja pohti vastauksessaan sitä, miksi säästöjen avulla viedään mahdollisuudet oppimiseen. Bottianin ja muiden (2019) tekemän tutkimuksen perusteella opettajien kokemalla resurssien puutteella on havaittu olevan yhteyttä opettajien kokemukseen heikentyneestä työssä jaksamisesta, mikä oli selkeästi nähtävillä tässäkin tutkielmassa.

”Jos työrauhaongelma johtuu resurssin puutteista (esim. riittämätön henkilöstöresurssi, liian suuret ryhmät, tukea tarvitsevien oppilaiden riittämättömät tukitoimet jne), se uuvuttaa, koska niihin ei voi itse vaikuttaa. Silloin miettii, miksi säästöjen takia viedään mahdollisuudet oppimiseen.”

”Kyllä sitä meinaa kynnistyä isojen ryhmäkokojen ja oppilashuollon vaikean tavoitettavuuden takia.”

”Turhautuminen siihen, ettei ole tarpeeksi resursseja ja keinoja puuttua tehokkaammin työrauhahäiriöihin.”

Ylipäättään opettajien vastauksissa heijastui vahvasti se, että resurssit eivät ole heidän vaikutusmahdollisuuksiensa piirissä. Eräs opettaja puki sanoiksi sen, mikä heijastui usean opettajan vastauksesta; resurssien puute voi ajaa opettajat jopa mahdottoman eteen.

”Paljon olen nähnyt ja kokenut. [...] Sen jaksaa, jos resurssit ovat kunnossa ja tunnen voivani auttaa. Ensimmäistä kertaa urallani koen olevani mahdottoman edessä. Ja ei, syy ei ole vain uuden opetussuunnitelman, osaan sen vanhankin ja osaan kyllä vaihtaa suunnitelmaa lasten tarpeiden mukaan. Mutta jos sekään ei riitä?”

Luokkakoot ovat kouluissa yleinen tunteita herättävä aihe (Saloviita, 2013, 22), mikä näkyi jo edellä esiin nostetuissa sitaateissa. *Suuret luokkakoot* nousivat monen opettajan vastauksista keskeisesti esille tekijänä, jonka koetaan tuottavan haastetta työrauhaan ja sen ylläpitämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisemassa perusopetuksen pedagogiikan arviointiraportissa nähdään myös yhteys suurten ryhmäkokojen ja työrauhaongelmien välillä (Atjonen, ym., 2008). Julin ja Rumpu (2018) ovat tutkimuksensa perusteella puolestaan sitä

mieltä, että opetusryhmän koko ei itsessään selitä haastavan käytöksen lisääntymistä, eikä sitä voida luotettavasti todistaa. Todennäköistä on kuitenkin se, että isossa luokassa tai ryhmässä on vähintään yksi oppilas, jolla on haasteita käyttäytymisen kanssa. (Julin & Rumpu, 2018, 117.) Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin (2018) tutkimuksen mukaan pienempi ryhmäkoko on kuitenkin yhteydessä parempaan luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, mikä viittaisi omalta osaltaan siihen, että ryhmäkoolla voisi olla merkitystä työrauhaan. Tämän tutkielman aineiston perustella ryhmäkokojen pienentäminen sai opettajien keskuudessa kuitenkin paljon kannatusta. Eräs opettaja nosti esille myös tilojen ahtauden, joka aiheuttaa omalta osaltaan levottomuutta.

”On vaikea vastata yksittäisen nuoren tarpeeseen, jos ryhmissä on sen kohta 30 oppilasta. Kyllähän siihen jo aikuisenakin väsyisi ja rupeaisi kiukuttelemaan vähemmästäkin.”

”Osittain suuret luokkakoot lisäävät työrauhaongelmia. [...] Luokkatilat ovat ahtaat, niihin sopisi hyvin max. 24 pulpettia. On selvää, että ahtaissa tiloissa oppilaat ovat levottomampia.”

Aineiston perusteella useat opettajat *kokivat suhtautumisen työrauhaa kohtaan vaihtelevan* heidän ja heidän kollegoidensa välillä, mikä aiheutti kokemusta yksin jäämisestä. Opettajien vaihteleva suhtautuminen työrauhaa kohtaan on noussut esille myös muissa työrauha-asioita käsittelevissä teoksissa ja aiemmissa tutkimuksissa (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018; Cantell, 2011, 44; Salovaara & Honkonen, 2011, 130; Gordon, 2006, 56-57). Selkeimmin tämän vaihtelun olivat aineiston pohjalta huomanneet sellaiset opettajat, jotka olivat toteuttaneet yhteisopettajuutta jonkun toisen opettajan kanssa.

”Jokaisella opettajalla on varmasti oma toleranssinsa paljonko ääntä ja meteliä kestävät ennen kuin puuttuvat asiaan. Myös itsellä on erilaisia päiviä sietokyvyn suhteen. Yhteisopettajuudessa tämän huomaa hyvin, toinen ope sietää vaikka minkälaista meteliä, kun toinen vaatii täydellistä hiljaisuutta ja työrauhaa. Vastaavasti kokemus siitä, mikä on häiriötä, vaihtelee.”

”On tärkeää, että tiimin opettajilla on samat linjaukset ja vaatimukset työrauhan suhteen. Itse koin etenkin sen kuluttavan, ettei työpari edellyttänyt oppilailta samalla tavalla työrauhan antamista kuin itse vaadin. Silloin tuntui, että kurin pitäminen jäi yksin minun vastuulleni.”

Aineiston perusteella oli havaittavissa, että yksin jäämisen kokemus voi syntyä opettajalle hyvin erilaisista tilanteista. Erään opettajan kokemus oli, että hän *ei voi jäädä sairastamaan* silloin, kun hänellä on tunteja haastaville ryhmille. Hän koki, että sijaiset eivät pärjää näiden ryhmien kanssa.

”Olen väsyneempi päivinä, jolloin minulla on haastavia ryhmiä. En myöskään jää sairastamaan silloin koska tiedä, että sijaiset eivät ryhmien kanssa pärjää ja asiassa ei päästä eteenpäin.”

Yksin jäämisen tunnetta opettajilla aiheuttavat myös *oppilaiden vanhemmat*. Muutamissa vastauksissa opettajat kertoivat, kuinka vanhempien haluttomuus lapsen koulunkäynnin tukemiseen jättää opettajat haasteiden kanssa yksin. Saman havainnon on tehnyt myös Cantell (2011, 205), joka toteaa, että osa vanhemmista ulkoistaa itsensä kouluun liittyvistä asioista.

”Haastetta tuo, jos itsellä on vahva käsitys, että oppilaalla on jonkinlainen keskittymis- tms. ongelma, mutta vanhemmat eivät halua mitään mahdollisia diagnooseja lapselleen.”

” [...] etenkin tilanteet, joissa vanhemmat eivät ole halukkaita yhteistyöhön on oloni kovin neuvoton.”

Eräs opettaja kuvasi vastauksessaan tilannetta, jossa vanhemmat olivat syyllistäneet häntä luokan huonosta työrauhasta. Hän oli kokenut vanhempien syytökset perättömiksi, sillä teki paljon töitä luokkansa työrauhan eteen. Tämä oli vaikuttanut hänellä työn mielekkyyteen. Cantell (2011, 230) puolestaan toteaa, että vanhempien koulua ja opettajia syyttävä käytös saattaa ajaa myös lapset hankalaan tilanteeseen erityisesti silloin, jos tilanne on aiheutunut lapsen omasta käytöksestä ja vanhempien syytös on aiheeton.

”Työn mielekkyyttä vähentää se, että kun ”kiltit” lapset kotona kertovat työrauhahäiriöistä, jotkut vanhemmat ovat ottaneet minuun yhteyttä ja antaneet ymmärtää, että huono työrauha olisi jotain, mihin suunnilleen kannustan oppilaita. Näinhän ei ole, vaan kun oppilaat eivät ole mitään robotteja, joita voisin ohjelmoida käyttäytymään haluamallani tavalla. Minun luokassani kuitenkin on tiukka kuri ja katkaisen työrauhahäiriöt aina. Parin kollegan luokassa on ihan posketon meno...”

Moni opettaja pohti työrauhan haasteisiin liittyviä *vastuukysymyksiä*, sillä heidän kokemuksestaan vastuu tuntuu usein jäävän yksittäisen opettajan hartioille. Nevalainen ja Nieminen (2010, 196) toteavat, että haastavissa tilanteissa, kuten haastavasti käyttäytyvän oppilaan kohdalla, opettajat kaipaisivat rehtorin tukea, minkä saaminen ei aina ole itsestään selvyys. Kyselyyn vastanneiden opettajien keskuudessa vastuuta vaadittiin muun muassa opetuksen järjestäjältä, jonka vastuuta korostavat muun muassa Suomensalo (2013, 101) sekä Aravirta ja Aalto-Setälä (2004, 159). Opettajien vastauksissa toivottiin opetuksen järjestäjältä enemmän keinoja työrauhan takaamiseksi.



”Opetuksen järjestäjällä on suurin vastuu työrauhan toteutumisessa. Nuoret voivat - ja saavat - hakea rajojaan, mutta yhteisön tulee varmistaa, että opettajilla on itsellään mahdollisuus työrauhaan. Muuten yhtälö ei pelitä.”

”Tärkeätä olisi tukea opettajia työrauhaongelmien kanssa ja koululla pitäisi olla enemmän keinoja puuttua niihin. Opettajaa ei saisi syyllistää oppilaiden ongelmista, joihin hän ei pysty vaikuttamaan.”

Opettajat kuvasivat vastauksissaan opetustyön todellisuutta myös siitä näkökulmasta, että kaupungin päättäjät *eivät ota vakavasti opettajien huolia* työrauhan haasteista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Tällaisiksi tekijöiksi mainittiin esimerkiksi huonot resurssit yhteiskunnan muilla toimialoilla, jotka näyttäytyvät kouluarjessa kasaantuneina haasteina ja ongelmina. Holopainen kollegoineen (2009, 27) on esittänyt samansuuntaisia linjauksia siitä, miten näillä aineistostakin esille nousseilla koulujen ulkopuolisilla tekijöillä on mahdollinen heikentävä vaikutus koulujen työrauhaan. Opettajien vastauksissa esille nousi myös kokemuksia siitä, että heidän esittämiään huolia ei oteta vakavasti kaupungin päättäjien tahoilla, vaan säästötoimilla viedään oppilaiden mahdollisuudet oppimiseen (vrt. Olsen & Cooper, 2004, 22).

”Katseet kääntyvät yleensä aina kouluun ja sen keinoihin työrauhan ylläpitämisessä. Yleisessä keskustelussa unohdetaan usein, mikä merkitys oppilaiden hyvinvointiin on yhteiskunnan muilla toimilla. Riittävät resurssit terveydenhuollossa, perhetyössä, sosiaalityössä ja päivähoidossa ehkäisisivät ongelmien kasaantumista.”

” [...] miksi säästöjen takia viedään mahdollisuudet oppimiseen. [...] eniten turhauttaa, että kaupungin päättäjät eivät usko työntekijöitä näissä asioissa. [...] välillä tuntuu, että työnantajan vaihtaminen voisi olla aiheellista oman jaksamisen takia. Ei siis ammatin vaihtaminen, vaan koulutusmyönteisempään kuntaan töihin meneminen.”

Yksi opettaja kertoi turhautuneensa siihen, että jopa oma edunvalvontajärjestö kääntää opettajien huolille selkänsä. Hän oli myös kyllästynyt siihen, että *opettajia ei arvosteta*, vaan suorastaan haukutaan. Hän kokee pärjäävänsä lasten kanssa, mutta toiset aikuiset ja resurssien puute ovat todellinen haaste. Taajamon ja Puhakan (2019) tutkimuksen perusteella opettajat kuitenkin itse arvostavat ammattiaan. Heidän mukaansa ammatin arvostus on lisääntynyt etenkin nuorten opettajien keskuudessa, vaikka hakijamäärät koulutukseen ovatkin laskusuunnassa. (Taajamo & Puhakka, 2019, 89.)

”Opettajien viestejä huonosta olostani ei oteta tosissaan ja jopa oma edunvalvontajärjestö kuvaa opettajia ovenkahvapedakokeiksi, jotka vain valittavat tyhjää. Pitkät lomien ja lyhyet päivät. Työssäjaksamisesta ei enää oikein voi puhua. Arvostuksen puute ja silkka nimittely ja haukkuminen saavat kupin kuohumaan yli. Sen tekevät aikuiset ja resurssien puuttuminen, eivät lapset ja työrauhapulmat.”

Muutamien opettajien puolesta nostivat esille sen, että työrauha-asioihin *ei paneuduta tarpeeksi opettajien koulutuksessa*. Tämä sama asia on noussut esille myös alaa käsittelevissä tutkimuksissa, jotka viittaavat samaan asiaan. Ristevirta (2007, 260) muun muassa toteaa, että usein opettajankoulutukseen hakeutuvilla ihmisillä on omista kouluajoistaan pääasiassa positiivisia muistoja, joka johtaa helposti siihen, että kuva opettajan työstä on mahdollisesti hiukan vääristynyt. Tämä puolestaan johtaa mahdollisiin ongelmiin siinä vaiheessa, kun on ajankohtaista astua työelämään ja opettajankoulutuksessa ei välttämättä ole tarjottu työrauhaan liittyviä taitoja. Holopainen ja muut (2009, 47) toteavat, että työrauha-asioiden käsittely jää suomalaisessa opettajankoulutuksessa marginaaliseksi, vaikka koulutus on muuten korkeatasoista. Opettajankoulutuksessa työrauha-asioiden sijaan korostuvat muun muassa substanssi ja didaktinen osaaminen. Ideaalitulanteessa jokainen opiskelija joutuisi jo ennen työuralle astumista käsittelemään luokkahuoneen ja erilaisten ryhmien hallintaan liittyviä kysymyksiä ja omia taitoja (Holopainen, ym., 2009, 70). Naukkarinen (1999, 23) puolestaan toteaa teoksessaan, että työrauhaan liittyvät ongelmat ovat opettajille merkittävä rasite, mutta työrauhan haasteita kokevat erityisesti nuoret ja kokemattomat opettajat.

”Alan todellisuudesta tulisi olla enemmän koulutuksessa. Myös ryhmänhallinta taitoja ja erilaisia tilanteita olisi hyvä harjoitella paljon enemmän oppilaiden, ei opiskelijakavereiden kanssa.”

”Opettajankoulutus ei antanut keinoja työrauhahäiriöihin puuttumiseen ja muutenkaan eväitä koulun kurinpidolliseen puoleen. Uutena opettajana en ainakaan saanut mitään ohjausta aiheesta myöskään työpaikaltani.”

#### 4.2.4 Kokemuksia työn ulkopuolelle ulottuvista vaikutuksista

Työrauhassa koetut haasteet eivät rajoitu pelkästään työajalle, vaan haasteiden vaikutus heijastuu myös työajan ulkopuolelle. Erityisesti tämä näkyi vastausten perusteella erilaisina *kotiin mukana seuraavina negatiivisina tunteina*. Näistä tunteista keskeisesti esille nousivat *ärtymys ja pinnan kireys*. Muutamien opettajien kertoivat olevansa työpäivän jälkeen *väsyneitä*

ja *uupuneita*. Negatiiviset tunteet olivat opettajien kokemusten mukaan läsnä kotona ja vapaa-ajalla, josta seurasi esimerkiksi *tunteiden purkamista* perheenjäseniin, kuten omiin lapsiin.

”Jos työrauhahäiriöt jatkuvat koko päivän ajan, on olo työpäivän jälkeen todella uupunut.”

”Työpäivän jälkeen kotona pinna todella kireällä omien lasten kanssa.”

Melussa työskentely aiheutti joillekin opettajille sen, että kotiin tullessa ”äänikiintiö” oli täynnä paljon melua ja hälyä sisältävän työskentely-ympäristön seurauksena, eikä ylimääräisiä ääniä olisi jaksanut työpäivän jälkeen enää kuunnella. Eräs opettaja kertoi, että tällainen tilanne on haastava, sillä ääntä riitti luonnollisesti myös kotona omien pienten lasten toimesta. Toinen opettaja kuvasi olevansa yleensä työpäivän jälkeen niin väsynyt kaikesta melusta, että tarvitsee töiden jälkeen ”äänihuilia”.

”Pahimmillaan melu saattaa laukaista stressipäänsäryn jo puoliltapäivin ja kun pääset kotiin illalla, pitäisi olla pari tuntia ihan hiljaisessa huoneessa, jotta aivoissa alkaisi tuntua normaalilta. Kotonakin olet vielä stressaantunut, ärtyisä ja ääniyliherkkä. Hieman hankalaa, kun itsellä on myös pienet lapset, joista tulee ääntä.”

”Työpäivän jälkeen olen yleensä aika väsynyt kaikkiin ääniin. Hetkeen en halua kuunnella musiikkia tai televisiota tai mitään muutakaan. Jos saa pidettyä pienen äänihuilin töiden jälkeen niin sitten taas jaksaa.”

Työrauhan haasteissa kuormittuminen vaati useamman opettajan mukaan *palautumista*, joka nousi muutamien opettajien vastauksissa esille välttämättömänä elementtinä, jotta työtä ylipäättään jaksaa tehdä. Vastauksista nousivat esille myös lomat, joiden aikana on mahdollista palautua. Toisaalta loman pituus ei aina välttämättä riitä palautumiseen, kuten eräs opettaja vastauksessaan kertoi. Garrick ja muut (2017) ovat tutkimuksessaan havainneet, että vapaa-ajalla työskentely voi olla opettajilla yksi syy heikkoon palautumiseen ja uupumiseen. Myös Gluschkoff (2017) on tehnyt tutkimuksessaan samansuuntaisia havaintoja siitä, että opettajan huonolla palautumisella on mahdollinen yhteys opettajan uupumiseen. Vastaavasti työssä koettu stressi vaikuttaa negatiivisesti palautumiseen (Gluschkoff, ym., 2016).

”Tunnit, joissa työrauha herkemmin kärsii, vaativat enemmän palautumista, esim. mahdollisuutta käydä opehuoneessa kahvilla.”

”Jos on hälinää niin työpäivän jälkeen on päästävä ulos päästämään höyryjä pois.”

” [...] syysloman jälkeen tuntui, ettei ollut ehtinyt tarpeeksi palautua.”

Muutamat opettajat kertoivat, että vaikeammat työrauhassa koetut haasteet ovat *mielen päällä vielä kotonakin*. Tämä oli vaikuttanut heidän kokemuksestaan muun muassa nukkumiseen. Tällaisia tilanteita olivat aiheuttaneet erityisesti raskaat ja pitkään jatkuneet haasteet, joiden seuraukset olivat alkaneet näkyä monella eri tavalla. Eräs opettaja oli kokenut työn muuttuneen suorittamiseksi, sillä yhden oppilaan haastava käytös oli vaikuttanut merkittävästi työn mielekkyyteen ja työssä jaksamiseen.

” [...] havahduin, että olin ollut todella uupunut ja menettämässä työnilon/mielekkyyden kokonaan. Työstä oli tullut suorittamista ja myös iltaisin/öisin mietti työasioita.”

”Pahat työrauhaongelmat aiheuttavat uupumusta (jää mietityttämään myös iltaisin, tulee uniin...).”

#### 4.2.5 Kokemuksia fyysisistä haitoista

Työrauhan haasteet aiheuttivat opettajille jonkin verran fyysisiä oireita. Fyysiset oireet johtuivat aineiston perusteella useimmiten metelistä, joka oli koko aineistossa eniten esille noussut työrauhaa haastava tekijä. Yleisin opettajilla esiintyvä fyysinen oire oli *päänsärky*, jota muutamat opettajat kokivat esimerkiksi meluisten päivien tai tuntien jälkeen. Päänsärkyä kuvattiin muun muassa termillä ”stressipäänsärky” sillä sen kokeminen liitettiin stressin kokemiseen, joka on opettajilla yleistä (Garrick, ym., 2017; Kauppinen & Ahola, 2013, 107, 198). Melu oli opettajien vastausten perusteella yleisin päänsäryn laukaiseva tekijä.

”Jo yksittäiset mieluisat/kaoottiset tunnit voivat aiheuttaa stressipäänsärkyä. Päänsärky voi kestää koko päivän. Tällaisessa tilassa kaikki äänet tuntuvat liian raskailta kestää [...]”

”Pahimmillaan melu saattaa laukaista stressipäänsäryn jo puoliltapäivin [...]”

Eräs opettaja oli yrittänyt ratkaista meluongelmaa vaihtamalla koulua siinä onnistumatta. Hänen kollegoilleen melu oli jo aiheuttanut *kuulon alenemaa*, eikä hän haluaisi joutua kokemaan samaa. Hän kertoi, että ei ollut saanut apua, vaikka oli yrittänyt sitä työterveyden kautta hakea.

”Olen vaihtanut jo kaksi kertaa koulua, suuresta pienempään juuri sen vuoksi, että meteli oli minulle liikaa. Desibelimittarin mukaan yli 100 desibelin ääniä on suurin osa työpäivästä.

Menee jo työsuojelun puolelle, mutta työterveys ei koe tätä ongelmalliseksi. En haluaisi kuuroutua tai saada kuulolaitetta vielä työikäisenä. Parilla vanhemmalla kollegalla on jo kuulolaite apuna työssään. Usein melutasoa saataisiin laskemaan myös materiaalivalinnoilla eri opiskelutiloihin, sekä kiinnittävällä ääniin enemmän huomiota.”

Työrauhan haasteista johtuvia fyysisiä oireita olivat opettajilla myös *äänen käyttöön liittyvät haasteet*, joihin melu oli keskeinen vaikuttava tekijä. Äänenkäyttö muuttui opettajien kokemusten mukaan melussa haastavaksi etenkin silloin, kun joutui tekemään töitä nuhaisena.

” [...] minulla on toisessa korvassa heikentynyt kuulo, mikä estää minua kuulemasta tarkasti hälinässä. Oman äänenkäyttöni vaikeutuu myös hälinässä, jos on esimerkiksi nuhaa, kadotan ääneni helposti.”

” [...] ääni kärsii, kun melun joutuu keskeyttämään usein ääntä korottamalla.”

Työrauhan haasteiden aiheuttama kuormittuminen näkyi muutamissa vastauksissa *sairaslomien* muodossa. Eräs opettaja kertoi, että hänen kollegansa oli joutunut jäämään sairauslomalle työperäisestä syystä. Tämä ei itsessään viittaa suoraan työrauhaan liittyviin haasteisiin, mutta kyselylomakkeen kysymyksenasettelun pohjalta asiayhteys on ilmeinen. Toinen opettaja puolestaan kertoi syysloman ”pelastaneen” hänet sairauslomalta. Kyseinen opettaja kertoi vastauksessaan, että hänellä on opetettavanaan iso luokka, jossa on paljon tukea tarvitsevia sekä S2 oppilaita. Heidän kanssaan työskentely sujuu kaikesta huolimatta ihan kohtuullisesti, vaikka opettaja kokeekin väsymystä.

” Yksi opettajamme sairauslomalla, syy työperäinen.”

” [...] olen ihan väsynyt ja ilman syyslomaa olisin tarvinnut sairauslomaa.”

### **4.3 Opettajien kokemuksia työssä jaksamisen tukemisesta**

Tässä alaluvussa esittelen ja analysoin keräämäni aineiston pohjalta opettajien käsityksiä ja kokemuksia työssä jaksamisen tukemisesta työrauhassa esiintyvien haasteiden keskellä ja yleisesti. Alla olevaan taulukkoon (Taulukko 8.) on koottu aineiston analyysin tuloksena saadut merkitysyksiköt, alemman tason kategoriat ja kuvauskategoriat, jotka havainnollistavat aineiston analyysin vaiheita. Tässä alaluvussa käytetyt alaotsikot on nimetty selkeyden lisäämiseksi alemman tason kategorioiden mukaan.

**Taulukko 8.** Opettajien kokemuksia työssä jaksamisen tukemisesta.

<b>Merkitysyksiköt</b>	<b>Alemman tason kategoriat</b>	<b>Kuvauskategoria</b>
Työrauhan ylläpitäminen osa opettajan työtä Aina ei voi olla rauhallista Työrauhan käsittäminen Oppilaan keskittyminen Oppilaantuntemus Tilanteen huomiointi Käyttäytymisen haasteet Fyysinen oppimisympäristö Työskentelytaitojen opettelu Oppilaiden osallistaminen Kasvatustilanne Ammatillinen haaste Kouluyhteisön yhteinen tehtävä Kaikkeen ei voi vaikuttaa Onnistumisista iloitseminen	<b>Ymmärtävä ja tiedostava suhtautuminen</b>	<b>Kokemuksia työssä jaksamisen tukemisesta</b>
Vaikutusmahdollisuudet Ryhmänhallintataidot Vuorovaikutus ja ilmapiiri Työkokemus Yhteistyö Suunnittelu Hyvä opetus Selkeät säännöt ja struktuuri Reflektointi Satunnaiset haasteet Itsensä tunteminen Lisäkoulutus	<b>Kokemus hallinnan tunteesta</b>	

#### 4.3.1 Ymmärtävä ja tiedostava suhtautuminen

Monet opettajat suhtautuivat aineiston perusteella työrauhan haasteisiin ymmärtävästi ja tiedostavasti. Tällaista suhtautumista selittivät aineiston perusteella monet tekijät, kuten ymmärrys haasteiden taustatekijöistä ja tietoisuus niistä asioista, jotka useimmiten haasteita työrauhaan aiheuttivat. Toisin sanoen työrauhan haasteet nähtiin syy-seurausyhteyden kautta, jolloin niitä oli helpompi tarkastella objektiivisesti. Tällainen suhtautumistapa oli selkeästi opettajien työssä jaksamista tukevaa. Työrauhan haasteita kohtaan koettu ymmärrys ja tiedostaminen olivat toisin sanoen tekijöitä, jotka auttoivat opettajia tarkastelemaan haasteita pintaa syvemältä ja löytämään asioille syitä ja selityksiä.

Työrauhaosaaminen liitetään osaksi opettajan perustaitoja useissa työrauha-asioita käsittelevissä tutkimuksissa ja teoksissa (Malinen & Savolainen, 2016; Saloviita, 2014, 11-12; Suomensalo 2013, 101; Klassen & Chiu, 2010; Blomberg, 2008, 15; Emmer & Stough, 2001, 89; Virta & Kurikka, 2001, 51) ja se kävi ilmi tämänkin tutkielman aineistosta. Moni

opettaja koki *työrauhan ylläpitämisen olevan osa opettajan työtä*. Työrauhan ylläpitämiseksi tarvittavat luokanhallinnan taidot koettiin osaksi opettajan perustaitoja.

”Kunkin ryhmän kanssa edetään ryhmän mukaan, olisihan se kiva tehdä tätä työtä niin, että saisi keskittyä opettamaan ja ohjaamaan, mutta työrauhan ylläpitäminen on osa työtä.”

”Hyvän työrauhan varmistaminen luokkaan on opettajan perustaitoja.”

Sigfrids (2009, 92) ja Blomberg (2008, 24, 26) nostavat esille työrauhan haasteiden normaaliuden ja inhimillisyyden. Tämä näkökulma näkyi myös opettajien vastauksissa, sillä *ajoittaiset haasteet koettiin useimmiten normaaleina*, kun taas jatkuvat ja toistuvat haasteet kuormittivat ja väsyttivät. Kyseinen kokemus oli vahvasti esillä aineistossa.

”Välillä kaikissa luokissa ja normaali ilmiö kunhan on enemmän poikkeus kuin sääntö, että on työrauhahäiriöitä. Pitää aina pyrkiä keksimään ratkaisuja työrauhahäiriöihin.”

”Tietyllä tavalla koen normaaliksi, että työrauhassa on ajoittain häiriötä. Silloin kun opettaja saa tilanteen nopeasti hallintaan se ei ole ongelma. Jos näin kuitenkin tapahtuu toistuvasti päivän aikana, se kuormittaa opettajaa ja myös toisaalta oppilaita.”

Hiljaisuuden ja äänettömyyden tavoittelua ei koettu yksinomaan tavoiteltavaksi asiaksi opettajien keskuudessa, sillä äänet koettiin työhön kuuluviksi tai ainakin joissakin opetus- ja oppimistilanteissa normaaleiksi. Eräs opettaja nosti vastauksessaan esille näkökulman siitä, että hiljaisuus ei ole synonyymi työrauhalle, jota myös Saloviita (2014, 24) sekä Salovaara ja Honkonen (2011, 130) tuovat teoksissaan esille. Opettaja korostaa vastauksessaan, että työrauhan pitää ennen kaikkea välittyä oppilaalle sisäisenä turvallisuuden tunteena, joka palvelee oppimista. Tämän saman *työrauhan käsittämiseen* liittyvän näkökulman nostavat esille myös Salovaara ja Honkonen (2011, 130), Holopainen ja muut (2009, 10) sekä Helamaa (2008, 64).

”Parhaimmillaan tunnit voivat olla hyvinkin erilaisia vaihdellen hiljaisesta työstä äänekkäisiin toiminnallisiin tunteihin.”

”Työrauhan rakentaminen on monimutkainen asia. Joskus on kurkistettava pintaa syvemmälle, jotta sitä voidaan edistää. Hiljaisen työn vaatiminen ei riitä, sillä työrauhan pitäisi olla myös sisäinen tunne siitä, että uskaltaa yrittää, erehtyä, kysyä - toisin sanoen opetella ja harjoitella.”

Monet opettajat tarkastelivat vastauksissaan työrauhaa oppilaan näkökulmasta. He pohtivat sitä, että oppilasta ei välttämättä häiritse oppimisympäristöstä johtuvat häiriötekijät, vaan

omat ajatukset ja *keskittymiskyvyn puute*. Eräs opettaja pohti vastauksessaan, että monilla oppilailla on nykyään keskittymisen kanssa enenevissä määrin ongelmia. Tämä johtaa hänen mukaansa siihen, että oppilaan työrauhaa ei häiritsekään muu luokka, vaan omat ajatukset, jotka vievät pois keskittymisen ja tuovat mukanaan levottomuutta. Gordon (2006, 70) toteaa, että jos oppilaalla on koulun ulkopuolella haasteita, ne seuraavat hänen mukanaan kouluun.

”Monilla oppilailla on yhä enemmän keskittymisen kanssa yhä suurempia ongelmia. Oman työrauhan sabotoija voikin olla muun luokan sijaan omat ajatukset.”

”Häiriötä on aina ja tulee olemaan, koska oppijan maailmassa on niin paljon muutakin kuin koulu.”

Opettajien ymmärrystä työrauhan haasteita kohtaan lisäsi aineiston perusteella tietoisuus syistä, joiden seurasta esimerkiksi oppilaan käyttäytymisessä näkyvät haasteet olivat. Ymmärrystä lisäsivät opettajien kokemusten mukaan muun muassa *oppilaiden taustatekijöiden tunteminen* sekä *tilannekohtainen ymmärrys* siitä, mistä haasteet milläkin hetkellä kumpuavat. Haastavasti käyttäytyvään oppilaaseen ei opettajien vastausten perusteella suhtauduttu pelkkä näkyvä toiminta huomioiden, vaan opettajat pohtivat usein sitä, mitä kaikkea käyttäytymisen taustalla on ja mistä se kumpuaa. Useasta vastauksesta näkyi, että opettajat kantoivat huolta oppilaista ja halusivat auttaa.

”Oppilastuntemus helpottaa ja auttaa ymmärtämään tilanteita.”

”Pääsääntöisesti häiriöt ovat jonkun tietyn oppilaan / oppilasryhmän aikaan saamia ylimääräisiä häiriöitä. Usein huomaa, että häiriötä aiheuttaa väsynyt oppilas, joka ei jaksakaan keskittyä tekemäänsä vaan hakee huomiota muualta.”

”Pyrin aina pohtimaan mistä työrauhahäiriöt johtuvat ja mitä voin tehdä, jotta tilanne paranisi.”

Ymmärrys ja tieto haasteiden syistä vaikuttivat opettajien vastausten perusteella siihen, että he eivät kokeneet haasteiden olevan itsestä tai omasta toiminnasta johtuvia. Näin kokevat opettajat arvioivat vastausten perusteella omaa työtänsä enneminkin sen kautta, kuinka hyvin *osaavat tukea oppilaita käyttäytymisen haasteissa*. Eräästä vastauksesta nousi esille näkökulma, että opettaja voi työskennellä myös sellaisessa tilanteessa, jossa oppilailla ei vielä ole *työskentelytaitoja*, esimerkiksi koulupolkua aloittelevien oppilaiden kanssa. Tämän asian tiedostaminen auttoi opettajaa tarkastelemaan työrauhan haasteita objektiivisemmin, mikä puolestaan tuki työssä jaksamista.



” [...] näen oppilaideni pulmat käytöksen ja yliviikkauden pulmina eli arvioin oman työni onnistumista niin, että osaanko tukea niitä. Toisaalta nämä käytöksen pulmat aiheuttavat häiriötä työrauhassa ja siis tätä kautta työrauhan luomisessa onnistumista arvioin. En vain koe tulevani työrauhaa vaan käytöksen pulmia.”

”Turhautumista ja ahdistusta, jos en osaa tehdä luokkaan rauhallista ilmapiiriä, vaikka lapsilla olisi taitoa olla häiritsemättä. Omassa luokassani lapsilla ei ole vielä näitä taitoja, ja heillä on ensisijaisempiakin tuen tarpeita, joten ajatukset ja tunteet työrauhahäiriöistä eivät ole niin henkilökohtaisia.”

Ymmärrys ja tiedostaminen haasteiden syistä kohdistui opettajien vastauksissa myös fyysiseen *oppimisympäristöön*, joka ei välttämättä ole optimaalinen opetus- ja oppimistilanteen tarpeita ajatellen. Opettajien vastauksissa esiin nousivat muun muassa kokemukset siitä, miten avoimet oppimisympäristöt ja jo edellä esille nostamani suuret ryhmäkoot vaikuttavat työrauhaan. Salovaara ja Honkonen (2011) ovat samoilla linjoilla ja toteavat, että opetustilat ja -välineet voivat itsessään olla lisäämässä tai edesauttamassa melun syntymistä, ellei niiden suunnittelussa ole otettu huomioon niitä tarpeita, joita opetustiloilta vaaditaan. Huonot ympäristötekijät esimerkiksi äänen osalta voivat omalta osaltaan olla estämässä tavoitteellista oppimista. (Salovaara & Honkonen, 2011, 131.) Myös Levin ja Nolan (2010, 56) sekä Helamaa (2008, 54) nostavat esille fyysisen oppimisympäristön vaikutukset työrauhaan.

”Avoimet Oppimisympäristöt ja suuret ryhmät aiheuttavat omat haasteensa asiaan.”

” [...] jatkuva oppilaiden hillitseminen ja rauhoittaminen isossa luokassa on vie paljon aikaa ja kysyy kärsivällisyyttä.”

Muutamat opettajat käsittivät alakoulun paikkana, jossa *työskentelytaitoja vasta harjoitellaan*. Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut opettajien mielestä sitä, että asioihin suhtaudutaan niin sanotusti olkapäitä kohauttamalla, vaan taitoja opetellaan ja tilanteisiin puututaan. Esille nousi myös näkemys oppilaiden ohjaamisesta tilannesidonnaiseen käyttäytymiseen. Eräs opettaja totesi, että opiskelu vaatii ensimmäiseksi työskentelytaitojen opiskelua, ennen kuin voidaan opetella muita asioita. Vastauksista heijastui kokonaisvaltainen suhtautuminen opiskeluun, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 49) opittaviksi taidoiksi tiedollisen ja taidollisen osaamisen lisäksi liitetään myös työskentelyn taidot, joiden kehittäminen on määritelty yhdeksi perusopetuksen keskeisistä tavoitteista.

”Alakoulussa asioista on aikaa puhua ja ohjata ja neuvoa. Kyllä niihin pitää puuttua. Nykyään pitää myös ennakoida enemmän ja ohjata tilannesidonnaiseen käyttäytymiseen.”

”Ensin pitää opiskella työskentelytavat, jotta voidaan opiskella.”

Muutamit opettajat kertoivat, että he ovat osallistaneet oppilaitaan työrauhan ylläpitoon. Nämä toimintatavat saavat tukea myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014), jossa oppilaiden osallistaminen nousee monin tavoin esiin. Ristevirran (2007) mukaan hyvän, turvallisen ja rauhallisen työympäristön luominen on tärkeä asia opettajien, mutta myös oppilaiden kannalta. Samalla hän muistuttaa, että työrauhan luominen on molempien osapuolten haastava ja yhteinen tehtävä. (Ristevirta, 2007, 206.) Helamaa (2008, 65) toteaa, että oppilaille annettu vastuu näkyy mahdollisesti myös vastuullisena käytöksenä. Savage ja Savage (2010, 8-9) muistuttavat, että tällaisten taitojen opettamiseen liittyy myös vastuun antamista oppilaalle, jotta tämä voi tehdä valintoja ja ymmärtää valintojensa seurauksia. Saloviita (2014) puolestaan nostaa esille, että työrauhan haasteita on mahdollista käyttää myös pedagogisesti hyödyksi *kasvatustilanteena*. Niiden kautta opettaja saa mahdollisuuden opettaa oppilaille itsensä hallitsemista ja itsesääätelyä (Saloviita, 2014, 24).

”Olen pyrkinyt osallistamaan lapsia hyvän työrauhan huomaamiseen.”

”[...] opettaja saa mahdollisuuden kasvattaa itsehillintää ja kehittää itsesääätelyä.”

Työrauhassa esiintyvät haasteet koettiin opettajien vastausten perusteella myös *ammattillisina haasteina*, joihin on keksittävä ratkaisuja. Vastauksista heijastui toisaalta ymmärtävä ja tiedostava suhtautuminen, mutta niistä näkyi myös opettajien kokemus siitä, että ratkaisujen keksiminen työrauha-asioihin on koko kouluyhteisön yhteinen tehtävä, eikä vain yksittäisen opettajan. Samoilla linjoilla ovat myös Aravirta ja Aalto-Setälä (2004, 159) sekä Suomensalo (2013, 101), jotka korostavat koko *kouluyhteisön vastuuta* työrauhan säilyttämisessä. Sigfrids (2011, 94-95) toteaa ongelmallista käyttäytymistä esiintyvän kaikissa kouluissa, mutta tutkimusten mukaan työrauha-asioissa positiivisesti muista kouluista erottuvia kouluja yhdistää muun muassa se, että näissä kouluissa työrauha-asiat ovat koko kouluyhteisön vastuulla.

”Ammattillisesti ne ovat haaste, johon tulee vastata ja keksiä keinot, joilla ne poistuvat.”

”Työrauhahäiriöt ovat vakavasti otettava mietintään ja keksittävä ratkaisuja sen parantamiseksi.”

Opettajana on Blombergin (2008, 30) mukaan tärkeää tiedostaa se, että koulussa vastaan tulee tilanteita, joille opettajana ei voi mitään. Tämä näkökulma nousi myös opettajien vastauksista esille. Moni opettaja totesi, että on hyvä olla itseään kohtaan armollinen, sillä *kaikkein ei pysty opettajana vaikuttamaan*. Esiin nousi myös ajatus siitä, että kaikkeen ei välttämättä ole pedagogisestikaan järkevää puuttua.

”Kaikkein en pysty vaikuttamaan. En koe epäonnistumisen tunteita, mutta riittämättömyyttä.”

”Pyrin puuttumaan häiriöihin siltä osin, kun on mahdollista.”

”Olen oppinut olemaan aika armollinen itselleni tämän suhteen. Tiedän saavani luokan halutessani hiljaiseksi mutta aina ei jaksu raivota. En se kuitenkaan yleensä ole minä, joka siellä luokassa möykkää.”

Opettajien vastauksista nousi esille, kuinka *onnistuneista hetkistä* ja työrauhan parantumisesta kannattaa iloita, sillä niistä saa onnistumisen kokemuksia ja voimia työhön. Vastauksista heijastui se, että tällainen suhtautuminen oli opettajien mielestä erittäin palkitsevaa etenkin silloin, jos työrauhan eteen oli tehty pitkään töitä.

”Työrauhan parantuminen asteittain tuottaa niin itselle kuin oppilaillekin suurta onnistumisen tunnetta ja työ tuntuu merkitykselliseltä ja palkitsevalta. Itselleni työrauha ja sen häiriöt ovat tämän ammatin ehdottomasti suurin haaste.”

”Tällöin myös ne hetket, kun oppilas istuu hiljaa kaksi minuuttia ovat erittäin arvokkaita ja palkitsevat suuresti. Työni on erittäin mielekästä, mutta raskasta.”

#### 4.3.2 Opettajan kokemus hallinnan tunteesta

Opettajien kokemukset työrauhan haasteiden keskellä jaksamisesta olivat aineiston perusteella usein yhteydessä työssä koettuun hallinnan tunteeseen. Hallinnan tunnetta opettajille toivat koetut *vaikutusmahdollisuudet* suhteessa työrauhaan. Toisin sanoen *ryhmänhallintataidot*. Näitä esille nousseita asioita tukee Lanen ja kollegoiden (2011, 15) näkemykset siitä, että opettajalla on tärkeää olla erilaisia keinoja, joilla he pitävät yllä järjestystä ja hallitsevat opetustilanteen. Opettajan työssä kokema hallinnan tunne tukee opettajan työssä jaksamista useiden tutkimusten pohjalta (Bottiani, ym., 2019; Virtanen, ym., 2019; Malinen & Savolainen, 2016; Klassen & Chiu, 2010). Myös Saloviita (2014, 33) toteaa, että opettajien kokemaa uupumista työrauhassa koettuihin haasteisiin ei näyttäisi selittävän niinkään itse haasteet, vaan kokemukset omien vaikutusmahdollisuuksien puutteesta. Blomberg (2008, 30)

on samoilla linjoilla ja toteaa, työn hallinnan ja työssä onnistumisen kokemusten olevan yhteydessä opettajien työssä jaksamiseen. Eräs opettaja nostaa vastauksessaan esille oman auktoriteetin vahvana pitämisen tärkeyden suhteessa työrauhan ylläpitämiseen. Tämä ajatus saa tukea Salolta (2009), joka peräänkuuluttaa opettajan johtamiskyvyn tärkeyttä suhteessa opetuksen ja oppimisen onnistumiseen.

”Työrauhahäiriöt ovat mielestäni kuitenkin vaikutusmahdollisuuksien alueella. Itse koen, että minulla on paljon mahdollisuuksia vaikuttaa työrauhaan ja puuttua sitä häiritseviin tekijöihin. Oma auktoriteetti täytyy pitää vahvana.”

”Luokkani on kiva ja minulla on hyvät ryhmänhallintataidot. Työrauha on hyvä ja tiedän saavani ryhmän hallintaan.”

Opettajat nimesivät vastauksissaan useita käytännön keinoja, joilla he pystyvät vaikuttamaan työrauhaan. Luokan sosiaaliseen *vuorovaikutukseen* ja *ilmapiiriin* panostaminen nousivat opettajien vastauksissa keskeisesti esille tekijöinä, jotka parantavat luokan työrauhaa. Näistä samoista, työrauhaa edistävästä ja sen toteutumiselle pohjaa luovista asioista puhutaan myös työrauha-asioita käsittelevissä tutkimuksissa ja teoksissa (Virtanen, ym., 2019; Malinen & Savolainen, 2016; Suomensalo, 2013, 101; Lane, ym., 2011, 17; Stenberg, 2011, 68; Sigfrids, 2009, 93; Blomberg, 2008, 23; Jones & Jones, 2007). Luokan vuorovaikutussuhteiden parantumisen on tutkimuksissa havaittu parantavan opettajien kokemusta siitä, kuinka hyvin he viihtyvät työssään (Virtanen, ym., 2019; Närhi, ym., 2017; Savolainen & Malinen, 2016). Myönteiset vaikutukset näkyvät viime kädessä myös oppilaiden oppimisessa ja kehityksessä. (Virtanen, ym., 2019, 242.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 36) todetaan, että vahvistamalla luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä luodaan samalla edellytyksiä hyvälle työrauhalle.

”Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa työrauhaan. Luokahuoneen positiivisen ilmapiirin vahvistaminen, ryhmäyttäminen ja häiriötekijöihin puuttuminen on osa opettajan työtä.”

”Opettajan tulee parhaansa mukaan yrittää luoda turvallinen suhde jokaiseen oppilaaseen ja tunnistaa oppilaan yksilölliset tarpeet työrauhan saavuttamiseksi.”

*Kokemus* nousi aineiston pohjalta esille tekijänä, joka vähentää työrauhassa koettujen haasteiden määrää. Julinin ja Rummun (2018, 117) tekemästä tutkimuksesta ilmenee, että kokeneemmat opettajat kokevat työrauhassa vähemmän haasteita, kuin kokemattomat

opettajat. Saman havainnon ovat tehneet myös Klassen ja Chiu (2010), joiden mukaan kokemus lisää opettajan työssään kokemaa tehokkuutta, jolla on positiivinen vaikutus työssä jaksamiseen. Toisaalta he ovat myös havainneet, että uran loppupuolella opettajien kokema tehokkuus laskee, mikä taas vaikuttaa negatiivisesti työssä jaksamiseen. (Klassen & Chiu, 2010.) Opettajien vaikutusmahdollisuuksia lisääväksi tekijäksi nousi vastausten perusteella myös *yhteistyö*. Se on Luukkaisen (2005, 126) mukaan luultavasti sellainen tekijä, jonka avulla pystytään paikkaamaan muista tekijöistä johtuvia puutteita ja lisäämään vaikutusmahdollisuuksia.

”Kokemuksella ja rautaisella ammattitaidolla sekä yhteistyöllä pystytään aika paljon kompensoimaan huonoja resursseja [...]”

Monet opettajat kokivat *suunnittelun* olevan avainasemassa työrauhan kannalta. Suunnittelun merkitystä työrauhan kannalta korostavat myös Salovaara ja Honkonen (2011, 130) sekä Holopainen ja muut (2009, 52). Opettajien kokemusten mukaan hyvällä suunnittelulla ehkäistään työrauhan haasteiden syntymistä. Tämä selittyi vastausten perusteella muun muassa johdonmukaisilla ja selkeillä tunneilla, mahdollisesti haasteita aiheuttavien tilanteiden ennakoimisella sekä päivien sopivalla rytmittämällä. Myös Holopainen ja muut (2009, 52) korostavat näiden edellä mainittujen asioiden tärkeyttä. Opettajien vastauksista nousi esiin myös inhimillinen näkökulma siitä, että kaikkeen ei voi opettajana edes hyvällä suunnittelulla vaikuttaa. Se johtuu erään opettajan sanoin siitä, että me kaikki olemme loppujen lopuksi vain ihmisiä ja meihin vaikuttavat lukemattomat eri asiat yhdenkin päivän aikana.

”Opettaja mahdollistaa työrauhan miettimällä luokkatilan ja tuntien/päivien struktuurit niin, että ne aiheuttavat mahdollisimman vähän hämmennystä ja epätietoisuutta, miten kuuluu toimia. Vaikka kuinka hyvin huomioit edellä mainitut asiat, et takaa työrauhaa kaikille tunneille ja päiville. Oppilaiden koulupäivää koskettavat myös välituntien ja vapaa-ajan tapahtumat. Lisäksi rutiineista poikkeavat päivät kuormittavat ja väsyttävät. Samanlaista työrauhaa ei voi edellyttää jokaisessa hetkessä.”

”Kun omaa työtä suunnittelee, olisi hyvä muistaa jättää ainakin lähtökohtaisesti joka päivälle hiljaisen työskentelyn hetkiä.”

Opettajien kokemus edellisessä kappaleessa mainitusta opetuksen onnistumisesta oli vastausten perusteella yhteydessä muun muassa oppilaiden motivaation herättämiseen, jota opettaja edesauttoi tasonmukaisella ja selkeällä opetuksella. Motivaatiota pohdittiin

vastauksissa esimerkiksi käsitteiden ”koskettaa” ja ”kiinnostaa” kautta. Ylipäättään opettajien vastauksista oli havaittavissa, että motivoiva aihe ja aiheeseen motivoitunut oppilas ei todennäköisesti häiritse tunnin kulkua. *Hyvä opetus* nähdään keskeisenä työrauhaa tukevana tekijänä myös monissa teoksissa ja tutkimuksissa, joissa käsitellään työrauha-asioita (Saloviita, 2014, 45; Salovaara & Honkonen, 2011, 130; Holopainen, ym., 2009, 52; Uusikylä, 2006, 67, 86). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 36) todetaan pedagogisten ratkaisujen kehittämisen olevan yksi niistä tekijöistä, jotka luovat edellytyksiä hyvän työrauhan rakentumiselle.

”Motivaation herättäminen, lauman johtaminen ja suhde oppilaisiin estää ongelmia.”

”Kun tekeminen tunnilla on tarpeeksi motivoivaa ja suunniteltua ja luokassa on tukiasiat kunnossa niin tätä ongelmaa ei ole.”

Selkeät säännöt ja struktuuri vaikuttavat työrauhaan sitä edistävästi (Närhi, ym., 2017; Saloviita, 2014, 72-73; Lane, ym., 2011, 14-15; Holopainen, ym., 2009, 52; Kunter, Baumert & Köller, 2007, 495). Tämä nousi esille monien opettajien vastauksista. Eräässä vastauksessa työrauhan todettiin syntyvän lähes itsestään tai vähällä panostuksella sellaisessa tilanteessa, jossa oppilaille on selkeää se, millaista käytöstä heiltä siinä tilanteessa odotetaan.

”Olen huomannut, että myös oppilaat pitävät siitä, että on selvät säännöt ja struktuuri.”

”Kun luokassa on hyvät käytänteet ja oppilaat tietävät, millaista työrauhaa heiltä odotetaan, työrauha tulee lähes itsestään tai vähällä panostuksella. Silloin opettajana voi nauttia opettamisesta ja vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa. Tulee onnistunut olo.”

Useat opettajat käyttivät vastausten perusteella paljon aikaa oman työnsä *reflektointiin* sekä erilaisten tilanteiden ja haasteiden tarkasteluun. Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin (2018) sekä Stenbergin (2011, 41, 44) mukaan reflektointi on opettajalle tärkeä identiteettityön väline. Luukkainen (2005, 25-26) puolestaan toteaa, että opettajan työn keskeisiä osa-alueita ovat jatkuva oman työn kehittäminen ja jatkuva oppiminen. Tämä heijastui monen opettajan vastauksesta. Vastauksista kävi myös ilmi, että oppilaan toistuvien ja yllättävien käyttäytymisen haasteiden edessä on opettajana hyvä pysähtyä miettimään käytöksen taustatekijöitä ja syitä. Tällä toiminnalla opettaja voi edesauttaa oppilaan mahdollista avun saamista tai jonkin haastavan tilanteen selviämistä, mikä puolestaan voi olla ratkaiseva tekijä koko ryhmän työrauhan haasteiden vähentämisessä. Vastauksista näkyi, että työrauhan

haasteet voivat olla opettajalle itselleen myös oppimisen paikka ja sellainen tilanne, jossa voi tarkastella oman *opetuksen onnistumista*. Työrauhan haasteet voivat erään opettajan sanoin olla ikään kuin peilinä sille, miten hyvin opetus on kokonaisuutena onnistunut.

” [...] myöhemmin palaan pohtimaan, mikä meni pieleen ja missä voin parantaa itseäni, esimerkiksi ohjeidenantamisessa.”

”Työrauhahäiriöissä mietin, miksi lapsi toimii niin kuin toimii. Yritän löytää erilaisia apukeinoja lapselle. Yritän myös saada tukiverkkoa huoltajat, erityisope, kuraattori, perheneuvola ym. yhdessä pohtimaan onko työrauhaongelmien taustalla jotain erityistä.”

”Työrauhaa voi ajatella peilinä sille, miten opetettavat asiat koskettavat ja kiinnostavat oppilaita ja oletko valinnut sopivia menetelmiä opetukseen.”

Aineiston perusteella pienemmät ja *satunnaisesti toistuvat työrauhan haasteet* eivät vaikuttaneet opettajien työssä jaksamisen kokemukseen niin paljon, kun toistuvat ja isommat haasteet. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet tutkimuksessaan myös Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018). Muutamissa vastauksissa nousi esille, että jos ryhmän pääasiallinen toiminta on tavoitteiden mukaista, ei satunnaisilla työrauhan rikkoutumisilla ole suurta merkitystä, eikä se aiheuta opettajan hallinnan tunteen katoamista.

”Pienistä työrauhaongelmista ei ole haittaa. Jos ryhmä pääasiassa toimii ylläpitäen työrauhaa ja tiedät saavasti ryhmän hallintaan eri tilanteissa, on fiilis ok.”

”Satunnaiset pienet häiriöt eivät häiritse juurikaan.”

Muutamit opettajat nostivat esille, kuinka opettajana on hyvä olla *tietoinen omaa työssä jaksamista tukevista tekijöistä*, joista myös Nevalainen ja Nieminen (2010) kirjoittavat. Vastauksista nousi Garrickin ja muiden (2017) tutkimuksen tavoin esille muun muassa levon merkitys työssä jaksamisen tukemisessa sekä erään opettajan kokemus siitä, kuinka kokemukset omista vahvuuksista ja heikkouksista olivat ohjanneet häntä toimenkuvan valinnassa. Hän kertoi vastauksessaan, että oli päätyntyt erityisopettajaksi, koska kokee omien vahvuuksien pääsevän esiin pienemmän ryhmän kanssa toimittaessa.

”Leväneenä kestää paremmin ja osaa ratkaista tilanteita paremmin.”

”Olen erityisopettaja siksi, että hallitsen paremmin pienen ryhmän oppilaat ja heidän tarpeensa. Ison ryhmän kanssa työtapani keskustella ei toimi ja tunnit menevät metelöintiin [...]”

Haastavissa tilanteissa voi olla myös apua, että opettaja hankkii *lisäkoulutusta* tai päivittää osaamistaan. Eräs opettaja peräänkuulutti vastauksessaan opettajien lisäkoulutuksen tärkeyttä työrauhaosaamisen tiimoilta. Hän kuitenkin toteaa, että koulutuksen tarjoaminen näyttäytyy usein menoeränä satsauksen sijaan. Oletettavasti hän viittaa tässä tahoihin tai henkilöihin, jotka ovat päättämässä lisäkoulutuksen mahdollisesta järjestämisestä. Virtanen ja muut (2019) ovat tutkimuksessaan havainneet, että opettajien jatkokouluttaminen on hyvä keino parantaa opettajien luokanhallintaan liittyviä taitoja. Myös Närhi ja muut (2017) ovat sitä mieltä, että opettajien luokanhallintataitoja tulisi kehittää jatkokoulutuksissa.

”Olen kouluttautunut lisää, jotta pystyn mahdollisimman hyvin toimimaan haastavissa tilanteissa (mm. Neuropsykiatrisen valmentajan koulutus) [...]”

”Toisaalta myös satsaaminen opettajien koulutukseen (keinot tukea työrauhaa, positiivinen pedagogiikka, nepsy -osaaminen jne.) pitäisi nähdä tärkeänä satsauksena eikä menoeränä.”



## 5 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin työrauhassa koetut haasteet vaikuttavat opettajien työhön ja työssä jaksamiseen. Tutkielman toinen tarkoitus oli selvittää opettajien työssä jaksamisen keinoja työrauhassa koettujen haasteiden keskellä. Olen käyttänyt tutkimuskysymysten muodostamisessa käsitettä ”koetut haasteet”, sillä työrauha on käsitteenä subjektiivinen ja kokemusperäinen (esim. Julin & Rumpu, 2018, 22; Levin & Nolan, 2010, 22-23). Käytin tässä tutkielmassa paljon käsitteitä ”työrauhassa esiintyvät haasteet” ja ”työrauhan haasteet”, joiden taustalla vaikuttavat ne samat subjektiiviset ja kokemusperäiset määritelmät, jotka opettajat työrauhalle ja sen haasteille antavat. Tässä kappaleessa tehdään yhteenveto ja johtopäätökset tutkielman keskeisimmistä tuloksista. Tuloksia tarkastellaan tutkimuskysymyksittäin.

*Millä tavoin työrauhassa koetut haasteet vaikuttavat opettajien työhön ja työssä jaksamiseen?*

*Tutkielman ensimmäisessä tulososiossa 4.1.* keskityttiin tarkastelemaan opettajien kokemuksia työrauhassa koettujen haasteiden vaikutuksesta työhön. Tutkielman perusteella työrauhan haasteiden keskeisin vaikutus työhön näkyi siinä, että ne haittasivat opetusta ja estivät sille asetettuja tavoitteita toteutumasta. Työrauhassa esiintyvien haasteiden koettiin aiheuttavan keskeytyksiä opetukseen sekä hidastavan sen etenemistä. Tutkielman tulokset vahvistavat sitä näkökulmaa, jossa työrauhan nähdään olevan tärkeä osa oppimista ja jopa oppimisen edellytys (esim. Saloviita, 2014, 11; Salovaara & Honkonen, 2011, 130; Holopainen, ym., 2009, 9, 67). Yleinen näkemys opettajilla oli se, että työrauhassa esiintyvät haasteet vievät paljon aikaa opetukselta ja muilta oppilailta. Järjestyksenpitoon käytetty aika näkyi muun muassa siinä, että muut oppilaat saavat opiskeluunsa vähemmän opettajan tukea. Taajamon ja Puhakan (2019) sekä Julinin ja Rummun (2018) tutkimukset tukevat tutkielman pohjalta tehtyä havaintoa siitä, että järjestyksen ylläpitoon käytetään kouluissa liian paljon aikaa. Tässä oli kuitenkin havaittavissa selkeää opettajakohtaista vaihtelua, jota selittivät esimerkiksi käsitykset siitä, mitkä asiat koetaan opettajan työhön kuuluviksi ja mitkä eivät. Vaihtelevaa käsitystä selittävät luultavasti monet taustatekijät ja -tilanteet, kuten erilaiset opetusryhmät ja haasteiden määrät, joihin ei tässä tutkielmassa kuitenkaan keskitytty. Luonnollista on varmasti se, että jossain vaiheessa opettajan sietokyky haasteiden kohdalla ylittyy, minkä myös Lehtomäki ja Mikkilä-Erdmann (2018) ovat tutkimuksessaan todenneet.

*Tutkielman toisessa tulossiosiossa 4.2. tarkasteltiin sitä, kuinka työrauhassa esiintyvät haasteet vaikuttavat opettajien työssä jaksamiseen. Tutkielmassa nousi selkeästi esille, että työrauhassa esiintyvät haasteet vaikuttavat negatiivisesti opettajien työssä jaksamiseen. Erityisen haitallisiksi koettiin pitkään jatkuneet haasteet. Työrauhassa esiintyvien haasteiden negatiiviset vaikutukset opettajien työssä jaksamiseen tulevat esille useissa eri tutkimuksissa (esim. Virtanen, ym., 2019; Närhi, ym., 2017, Malinen & Savolainen, 2016; Klassen & Chiu, 2010). Yleisimpiä kokemuksia työrauhassa esiintyvien haasteiden vaikutuksesta työssä jaksamiseen olivat opettajien väsyminen ja kuormittuminen, joista seurasi monenlaisia muita negatiivisia vaikutuksia. Näitä olivat esimerkiksi stressi ja työn mielekkyyden kadottaminen. Stressi itsessään on tutkimusten mukaan opettajilla hyvin yleistä (Garrick, ym., 2017; Kauppinen & Ahola, 2013, 107, 198), mikä oli havaittavissa myös tämän tutkielman perusteella. Yleisiä tunteita opettajilla olivat myös turhautumisen ja ärsyntyntymisen tunteet. Opettajat kokivat, että heidän omat negatiiviset tunteensa heijastuvat oppilaisiin ja se aiheuttaa luokkaan negatiivista kierrettä, jonka myös Gluschkoff ja muut (2016) ovat tutkimuksissaan havainneet.*

Moni opettaja koki työrauhassa esiintyvien haasteiden tuovan heille riittämättömyyden tunteita. Tutkielman perusteella riittämättömyyden tunnetta opettajilla aiheuttivat työlle asetetut vaatimukset, joiden täyttämistä työrauhan haasteet haittasivat, mikä puolestaan vaikutti negatiivisesti opettajien jaksamiseen. Samansuuntaisia havaintoja ovat tehneet tutkimuksissaan myös Gluschkoff ja muut (2016) sekä Blomberg (2008, 14). Omat voimavarat ja osaaminen koettiin tutkielmassa Blombergin (2008, 141) näkemystä mukailleen usein puutteelliseksi niissä tilanteissa, joissa työrauhan haasteet aiheutuvat luokan heterogeenisyydestä ja siitä, että kaikille erityistä tukea tarvitseville oppilaille ei ole taattu tarvittavia tukitoimia. Työrauhassa esiintyvien haasteiden koettiin jossain määrin lisääntyneen, josta esiintyy ristiriitaisia näkemyksiä aiempien tutkimusten osalta esimerkiksi Taajamon ja Puhakan (2019, 51-52) sekä Julinin ja Rummun (2018, 177) tutkimuksia vertailemalla.

Yksin jäämisen tunteita opettajille toivat tutkielman perusteella opettajasta riippumattomat tekijät, jotka vaikeuttivat opettajan työtä tuoden haasteita työrauhaan ja työssä jaksamiseen. Tutkielman pohjalta keskeinen opettajasta riippumaton tekijä oli resurssit ja niiden puutteellisuus. Nämä vaikuttivat negatiivisesti työrauhaan ja sitä kautta opettajan jaksamiseen. Bottiani ja muut (2019) ovat tehneet tutkimuksissaan samansuuntaisia havaintoja. Työrauhan haasteiden kanssa koettiin usein yksin jäämistä ja vastuun

kasaantumista, sillä erilaiset näkemykset kollegoiden, vanhempien ja opetuksen järjestäjän kanssa saattoivat johtaa tilanteisiin, joissa opettaja joutui pärjäämään yksin. On hyvin todennäköistä, että tällaiset tilanteet vaikuttavat negatiivisesti opettajien työssä jaksamiseen, jos tarkastelee tilanteita esimerkiksi Närhen ja muiden (2017) tai Salovaaran ja Honkosen (2011, 168-169) havaintojen pohjalta. Opettajista riippumaton tekijä on myös se, että opettajankoulutuksessa ei tarjota tarpeeksi työrauhaosaamista, mikä jättää opettajat työrauhaasioiden kanssa yksin (ks. Holopainen, 2009, 47). Näyttää siltä, että opettajankoulutuksesta puuttuvat edelleen selkeät ja yhteneväiset tavoitteet, joiden pohjalta opettajien työrauhaosaamista kehitettäisiin jo ennen työelämään astumista.

Työrauhassa esiintyvillä haasteilla oli tutkielman pohjalta jonkin verran työn ulkopuolelle ulottuvia vaikutuksia. Raskaammat ja usein melun täyteiset päivät saattoivat näkyä vielä vapaa-ajallakin väsymyksenä ja ärtymyksenä. Opettajat kokivat työpäivän jälkeisen palautumisen tärkeäksi etenkin sellaisten päivien jälkeen, jotka olivat olleet erityisen kuormittavia. Opettajan palautumisen tärkeys työssä jaksamisen kannalta näkyy myös Gluschkoffin (2017) sekä Gluschkoffin ja muiden (2016) tutkimuksissa. Työrauhassa esiintyvien haasteiden fyysisistä vaikutuksista keskeisimpänä esiin nousivat päänsäryt ja kuuloon heikentävästi vaikuttava melu. Päänsärkyyn liitettiin pääsääntöisesti käsite ”stressi”, minkä koettiin edesauttavan päänsäryn laukeamista.

*Mitkä asiat tukevat opettajien työssä jaksamista työrauhassa koettujen haasteiden keskellä?*

*Tutkielman kolmannessa tulososiossa 4.3. tarkasteltiin opettajien työssä jaksamista työrauhassa koettujen haasteiden keskellä. Tutkielman tulosten perusteella opettajien työssä jaksamista työrauhan haasteiden keskellä tuki opettajan työrauhan haasteita kohtaan osoittama ymmärtävä ja tiedostava suhtautuminen. Monet opettajat kokivat työrauhan ylläpitämisen ja työrauhassa esiintyvät haasteet osaksi opettajan työtä ja ammattia, mikä vaikutti tukevan työssä jaksamista. Tutkielman pohjalta oli havaittavissa, että haasteiden normaaliuden tiedostaminen sekä työrauhan ymmärtäminen tilannesidonnaisena käsitteenä vähensivät opettajien tunnetta omasta epäonnistumisesta, jota myös Gordonin (2006, 225) mukaan opettajan työssä usein koetaan. Tutkielman pohjalta oli selkeästi havaittavissa, että opettajan työssä jaksamista tukee kyky tarkastella työrauhan haasteita objektiivisesti esimerkiksi oppimisen haasteina, joihin puuttumiskeinot löytyvät oppimisen tukemisesta. Tämä nousee esille myös Saloviidan (2013, 157) teoksessa. Objektiivista suhtautumista helpotti tämän lisäksi tietoisuus työrauhan haasteita aiheuttavista taustatekijöistä. Tutkielman pohjalta*

opettajien työssä jaksamista tuki myös oman rajallisuuden tiedostaminen ja ymmärrys siitä, että kaikkeen ei pysty itse vaikuttamaan (ks. Blomberg, 2008, 30).

Opettajien kokema hallinnan tunne tuki selkeästi työssä jaksamista työrauhan haasteiden keskellä. Tämä havainto on linjassa useiden aiempien tutkimusten kanssa (esim. Bottiani, ym., 2019; Virtanen, ym., 2019; Malinen & Savolainen, 2016; Klassen & Chiu, 2010). Erityisen suuri vaikutus hallinnan tunteeseen oli tutkielman pohjalta koetuilla ryhmänhallintataidoilla ja työrauhassa esiintyviä haasteita kohtaan koetuilla vaikutusmahdollisuuksilla (ts. keinoilla), joiden tärkeyttä myös Lane ja muut (2011, 15) teoksessaan nostavat esille. Aiemman tutkimuksen (Virtanen, ym., 2019; Malinen & Savolainen, 2016; Suomensalo, 2013, 101) ja tämän tutkielman perusteella keskeisimmät työrauhaan positiivisesti vaikuttavat keinot liittyvät luokan ilmapiiriin ja vuorovaikutuksen parantamiseen. Lisäksi opetuksen suunnittelulla on iso merkitys työrauhan kannalta, jonka myös Holopainen ja muut (2009, 52) sekä Salovaara ja Honkonen (2011, 130) allekirjoittavat. Muita työrauhaa ja samalla omaa työssä jaksamista tukevia keinoja tutkielman perusteella olivat muun muassa mielenkiintoinen ja motivoiva opetus sekä selkeiden sääntöjen ja struktuurien luominen. Tutkielmassani tehtyjä havaintoja motivoivan opetuksen merkityksestä työrauhaan tukevat Saloviidan (2014, 45), Salovaaran ja Honkosen (2011, 130) sekä Holopaisen ja muiden (2009, 52) näkemysten lisäksi muun muassa opetussuunnitelma (2014). Myös selkeiden sääntöjen ja struktuurien luomisen merkitys tunnustetaan aiemman tiedon pohjalta muun muassa Närhen ja muiden (2017) sekä Saloviidan (2014, 72-73) toimesta. Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann (2018) toteavat reflektoinnin olevan opettajan tärkeä identiteettityön väline, mikä näkyi samoin myös tässä tutkielmassa. Reflektoinnin avulla opettaja voi kehittää työtään ja samalla tukea niin työrauhaa kuin omaa jaksamistaan.

## 6 Pohdinta

Tutkielman perusteella voidaan todeta, että opettajat arvostavat työrauhaa. Tämä tutkielma vahvistaa omalta osaltaan käsitystä siitä, että työrauhan haasteilla on negatiivisia vaikutuksia opettajien työssä jaksamiseen. Tutkielmassa nousi esiin monenlaisia kokemuksia siitä, millä tavoin negatiiviset vaikutukset koetaan opettajien keskuudessa. Työssä jaksamista tukee itsessään se, että työrauhassa esiintyviä haasteita saataisiin vähennettyä, mutta niiden poistaminen lienee mahdoton tehtävä, sillä inhimillisesti katsoen niitä tulee aina olemaan. Täten olisi hyvä miettiä, miten opettajien työssä jaksamista voisi tukea siinä tausta-ajatuksessa, että työrauhassa esiintyy joka tapauksessa haasteita enemmän tai vähemmän. Tässä tutkielmassa opettajien työssä jaksamista tukevia keinoja nousi kattavasti esille. Tärkeä havainto kaiken taustalla on mielestäni se, mikä potentiaali yhteistyöllä olisi tarjota tukea opettajien työssä jaksamiseen. Riittävien resurssien turvaaminen, koko kouluyhteisön tuki ja selkeät, yhteisesti sovitut käytänteet työrauhan haasteisiin puuttumisessa ja työrauhan parantamisessa vähentäisivät opettajien kokemaa kuormitusta ja parantaisivat työssä jaksamista. Tästä hyvä esimerkki on ProKoulu, joka on Suomessa kehitetty koko koulun toimintamalli. Sillä ennalta ehkäistään käyttäytymisen ongelmia ja tuetaan opettajien kasvatusosaamista sekä oppilaiden käyttäytymisen oppimista. Näillä edellä mainituilla tekijöillä olisi varmasti vaikutusta myös parempiin oppimistuloksiin, mitä tukee esimerkiksi Virtasen ja muiden (2019) tutkimuksessa tekemät havainnot.

Jatkotutkimuksen kannalta mielenkiintoista voisi olla selvittää edellä mainitun yhteistyön vaikutuksia työssä jaksamiseen. Tutkimuksella saataisiin selville toimivia käytäntöjä sekä puutteita, joita voitaisiin tutkimuksen pohjalta kehittää. Beltin (2013, 27) mukaan työrauhan tarkastelu opettajan näkökulmasta voi vaikuttaa siihen, että haasteet nähdään irrallisina ja oppilaista lähtöisin olevina ongelmina. Opettajan työssä jaksamisen tukemista voisi siis myös tarkastella oppilaiden ja koko opetusryhmän näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena voisi olla esimerkiksi ilmapiirin ja vuorovaikutuksen parantamiseen tähtäävät keinot, jotka ovat tutkimusten mukaan merkittäviä tekijöitä opettajien työssä jaksamisen kannalta, mutta vaikuttavat positiivisesti myös oppimiseen (esim. Virtanen, ym., 2019; Närhi, ym., 2017; Savolainen & Malinen, 2016; Onnismaa, 2010). Jatkotutkimusta voisi tehdä myös vertailemalla opettajien kokemuksia työrauhan haasteista eri työnkuvien perusteella, johon en tässä tutkielmassa keskittynyt. Tähän tutkielmaan osallistuneiden opettajien työnkuvat (ks.

Taulukko 5.) olivat myös hyvin erilaisia, mikä selittää osaltaan erilaisia kokemuksia työrauhassa koetuista haasteista ja niiden yhteydestä työssä jaksamiseen.

Haluan tämän tutkielman avulla nostaa esille niitä asioita, joiden kanssa opettajat tekevät päivittäin töitä. Asioita, jotka eivät välttämättä näyttäydy kuin opettajille itselleen ja muille koulutusosalalla työskenteleville ihmisille. Tutkielmallani haluan nostaa esille opettajien valtavaa halua ja tahtoa mennä eteenpäin vaikeissakin tilanteissa, kuten esimerkiksi tänä keväänä, jolloin opetusta on järjestetty poikkeusolosuhteissa. Opettajat eivät välttämättä saa työstään kiitosta ja läsnä saattaa olla usein tunne, että tehtyä työtä ei kukaan huomaa. Toivon, että tämä tutkielma avaisi lukijan silmiä sille todellisuudelle, millaisia haasteita opettajan työ voi sisältää. Samalla toivon, että tutkielmani nostaisi omalta osaltaan opettajien yleistä arvostusta etenkin niiden yhteiskunnallisissa tehtävissä työskentelevien ihmisten keskuudessa, joiden työllä ja tekemillä päätöksillä on vaikutusta opettajien työhön.

## Lähteet

- Aaltonen, S. & Högbacka, R. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka, (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (9-34). Tampere: Tampere University Press.
- Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampere: Juvenes Print.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (114-160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. (2004). *Opetuslainsäädännön käsikirja*. Helsinki: Edita Prima.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen M. & Wikman, T. (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen: Perusopetuksen pedagogiikan arviointi*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Belt, A. (2013). *Kun työrauha horjuu: Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä*. Oulun yliopisto.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Bottiani, J. H., Durana, C., Pas, E.T. & Bradshaw, C.P. (2019). *Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices*. Journal of School Psychology, 77, 36-51.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat?: Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Charles, C. M. (2005). *Building classroom discipline. International Edition*. Eight Edition. Boston: Pearson.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). *Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education*. Educational Psychologist, 36(2), 103-112.
- Garrick, A., Mak, A., Cathcart, S., Winwood, P., Bakker, A. & Lushington, K. (2017). *Non-Work Time Activities Predicting Teachers' Work-Related Fatigue and Engagement: An Effort-Recovery Approach*. Australian Psychologist, 53, 243–252.
- Gluschkoff, K. (2017). *Psychosocial work characteristics, recovery, and health-related outcomes in teaching*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Gluschkoff, K., Elovainio, M., Keltikangas-Järvinen, L., Hintsanen, M., Mullola, S. & Hintsala, T. (2016). *Stressful psychosocial work environment, poor sleep, and depressive symptoms among primary school teachers*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 14. 462-481.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-kirjat.
- Helamaa, O. (2008). *"Naiset nipottaa ja miehet huutaa". Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S. M., Vilkkä, H., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (9-34). Tampere: Tampere University Press.
- Himberg, L. (1996). *Opettaja ja työyhteisö*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.



Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsingissä [Hki]: Otava.

Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja 37 (2), 162-173, Jyväskylä.

Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Jones, V.F. & Jones, L.S. (2007). *Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems*. Boston: Ally & Bacon.

Julin, S. & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Kampman, M., Solantausta, T., Anttila, N., Ojala, T., Santalahti, P., Harjunmaa, A., . . . Heikkilä, H. (2015). *Yhteispeli koulussa: Opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen*. [Helsinki]: [Terveystieteen ja hyvinvoinnin laitos].

Kauppinen, T. & Ahola, K. (2013). *Työ ja terveys Suomessa 2012: Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista*. Helsinki: Työterveyslaitos.

Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (70-85) (2. korj. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). *Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress*. Journal of Educational Psychology 102 (3), 741–756.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. (1978). *Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten*. Helsinki: Otava.
- Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O. (2007). *Effective classroom management and the development of subject-related interest*. Learning and Instruction, 494-509.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Bruhn, A. L. & Crnavori, M. (2011). *Managing challenging behaviors in schools: Research-based strategies that work*. New York: Guilford Press.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). *Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa*. Prologi: puheviestinnän vuosikirja, 2018, 10–25.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). *Principles of Classroom Management: A Professional Decision- Making Model*. Boston: Pearson.
- Lindén, J. (2010). *Kutsumuksesta palkkatyöhön?: Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Tampere: Tampere University Press.
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, O. & Savolainen, H. (2016). *The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study*. Teaching and Teacher Education 60, 144-152.
- Marton, F. (1981). *Phenomenography - Describing Conceptions of the World Around Us*. Instructional Science 10, 177-200.

- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Tutkijalaitos (3. laitos, 2. korj. p.). Helsinki: International Methelp.
- Mojsa-Kaja, J., Golonka, K. & Marek, T. (2015). *Job burnout and engagement among teachers – Worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work*. International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 28(1), 102-119.
- Naukkarinen, A. (1999). *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston kirjasto, jakaja.
- Nevalainen, V. (2007). *Ihminen ja työ: Työelämässä voi selvitä hengissä*. Helsinki: Edita Prima.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. (2010). *Opettajan psykologia*. Helsinki: Edita.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). *Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools*. British Educational Research Journal Wiley-Blackwell Publishing Ltd. 43, 6, 1186-1205.
- Olsen, J. & Cooper, P. (2004). *Dealing with disruptive students in the classroom*. London: Routledge Falmer.
- Onnismäa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla:

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Pajukangas, A. (2018). *Opettaja luokan työrauhaa rakentamassa*. [Kandidaatintutkielma, Oulun yliopisto].

Perusopetuslaki 1999/628. Annettu Helsingissä 30.12.2013.

Ristevirta, J. (2007). Hei pojat lopettakaas nyt - opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskustelunanalyysi* (241-260). Helsinki: Gaudeamus.

Saharinen, K. (2007). Huumoria koulussa - kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaiden virheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskustelunanalyysi* (261-287). Helsinki: Gaudeamus.

Sahlberg, P. (1997). *Opettajana koulun muutoksessa*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salovaara, R. & Honkonen T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PSkustannus.

Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uud. p.). Juva: PS-Kustannus.

Savage, T. V. & Savage, M. K. (2010). *Successful classroom management and discipline: Teaching self-control and responsibility*. (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.

Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (91-109). Juva: PSkustannus.

Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Suomensalo, A. (2013). Luokan työrauha häiriintyy. Teoksessa A. Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* (100-115). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018*. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Raportit ja selvitykset 2019:8. Opetushallitus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6. uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 3/2019. Saatavilla: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf)

Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki; Jyväskylä: Minerva.

Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (92-116). (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (117-128). (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Virta, A. & Kurikka, T. (2001). Peruskoulu opettajien kokemana. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.), *Miten menee peruskoulussa?: Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa* (55-86). Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Virtanen, T., Vaaland, G. S. & Ertesvåg, S. K. (2019). *Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school*. Teaching and Teacher Education, 77, 240-252.

## Liite

Kyselylomake aineistonkeruuta varten.



### **Peruskoulun opettajien kokemuksia työrauhahäiriöistä ja niiden yhteydestä työhyvinvointiin**

*Kiitos, että haluat auttaa minua aineiston keräämisessä!*

*Koulujen työrauhahäiriöt ovat usein pinnalla koulua koskevassa yleisessä keskustelussa ja media uutisoi niistä säännöllisesti. Uutiset ja artikkelit maalavat kuvaa uupuvista opettajista, jotka painiskelevat päivittäin lisääntyvien työrauhahäiriöiden kanssa. Mielestäni on aiheellista kysyä, mitä opettajat itse ajattelevat työrauhahäiriöistä? Kuinka ne vaikuttavat opettajan työhön ja työssä jaksamiseen?*

*Kysely on osa Pro gradu -tutkielmaa, jonka tarkoituksena on tutkia peruskoulujen työrauhahäiriöiden yhteyttä opettajien työhyvinvointiin. Vastaamalla kyselyyn hyväksyt, että hyödynnän vastauksia Pro gradu -tutkielmassani. Tutkielmasta ei voi tunnistaa vastaajaa, eikä kyselyssä kerätä mitään vastaajan tunnistusta mahdollistavia tietoja. Tutkielman valmistuttua se julkaistaan avoimena ja se on löydettävissä netistä käyttämällä nimeäni hakusanana.*

*-Antti Pajukangas, luokanopettajaopiskelija, Oulun yliopisto*

**1. Sukupuoli? \***

- ☐ Nainen  
☐ Mies  
☐ Muu

**2. Ikä? \***

- ☐ 20-29  
☐ 30-39  
☐ 40-49  
☐ 50-59  
☐ yli 60

**3. Työkokemus opettajan ammatissa? \***

- ☐ 0-2 vuotta  
☐ 2-5 vuotta  
☐ 5-10 vuotta  
☐ 10-15 vuotta  
☐ 15-20 vuotta  
☐ yli 20 vuotta

**4. Mikä on työnkuvasi tällä hetkellä? \***

- ☐ Esikoulunopettaja  
☐ Luokanopettaja  
☐ Aineenopettaja  
☐ Luokanopettaja sekä aineenopettaja  
☐ Erityisopettaja  
☐ Erityisluokanopettaja  
☐ Muu?

**5. Mitä työrauha mielestäsi tarkoittaa? \***

**6. Millaiset asiat koet työrauhaa häiritseviksi? \***



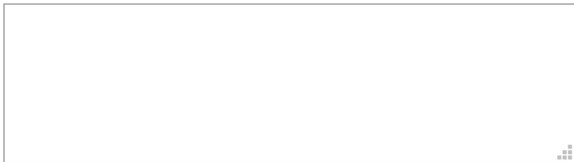
**7. Millaisia ajatuksia ja tunteita työrauhahäiriöt sinussa herättävät? \***



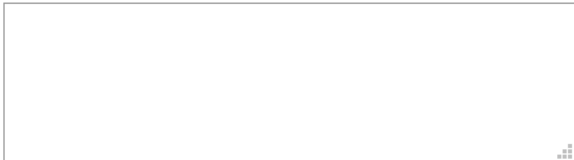
**8. Millainen painoarvo työrauhahäiriöillä on arvioidessasi omaa työtäsi ja siinä onnistumista? \***



**9. Koetko työrauhahäiriöiden vaikuttavan työssä jaksamiseen ja/tai työn mielekkyyteen? Millaisia vaikutuksia olet mahdollisesti huomannut? \***



**10. Mitä muuta haluat kertoa aiheeseen liittyen?**



Kyselyn toteutus: Webropol (<https://webropol.fi/>)